

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukeminen ja sen haasteet peruskoulun liikunnanopetuksessa

Liikuntaa opettavien luokanopettajien näkökulma

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Toukokuu 2021
Asko Santero

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Asko Santero		
Työn nimi - Arbetets titel Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukeminen ja sen haasteet peruskoulun liikunnanopetuksessa: Liikuntaa opettavien luokanopettajien näkökulma		
Title Supporting task-oriented motivational climate in primary school physical education and its challenges – the perspective of a classroom teacher		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten liikuntaa opettavat luokanopettajat tukevat tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa 5. ja 6. luokka-asteella helsinkiläisessä peruskoulussa ja millaiset haasteet vaikeuttavat luokanopettajien tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomista liikuntatunneilla. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu aiempaan tutkimustietoon, joka osoittaa itsemäärämisteorian, tavoiteorientaatioteorian ja motivaatioilmaston vaikutuksen oppilaiden liikuntamotivaatioon. Opettajien tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tutkimisessa käytettiin pohjana Epsteinin (1989) Target -mallia.</p> <p>Tutkimus suoritettiin kvalitatiivisena tapaustutkimuksena käyttäen sisällönanalyysimenetelmää. Tutkimukseen osallistui viisi saman koulun liikuntaa opettavaa luokanopettajaa. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jota ohjasi valmis haastattelurunko. Aineistoa on analysoitu tutkimuskysymyksittäin induktiivisesti ja deduktiivisesti.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kyseisen koulun luokanopettajat tukivat liikuntatuntien tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa jokaisella kuudella Target -mallin osa-alueella. Haasteina luokanopettajat kokivat oppilaiden kokeman heikon pätevyyden, oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät haasteet, oppilaiden sosiaalisen aseman vaikutukset ja ympäristön aiheuttamat ulkopuoliset haasteet, kuten puutteelliset liikuntatilat. Opettajien toiminnat liikuntatunneilla pääsääntöisesti tukevat oppilaiden psykologisia perustarpeita ja mahdollistavat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisen yllä mainituista haasteista huolimatta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, luokanopettaja, Target -malli, liikuntamotivaatio		
Keywords Task-oriented motivational climate, classroom teacher, Target model, exercise motivation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Asko Santero		
Työn nimi - Arbetets titel Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukeminen ja sen haasteet peruskoulun liikunnanopetuksessa: Liikuntaa opettavien luokanopettajien näkökulma		
Title Supporting task-oriented motivational climate in primary school physical education and its challenges – the perspective of a classroom teacher		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year April 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 77pp
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this study was to find out how classroom teachers who teach physical education support task-oriented motivational climate in the 5th and 6th grade physical education classes in a primary school in Helsinki and what are the challenges in the climate creation. The theoretical framework of the study is based on previous research on self-determination theory, goal orientation theory, and motivational climate – all having an impact on pupils' exercise motivation. Epstein's (1989) Target model was used as a basis for studying the task-oriented motivational climate of teachers.</p> <p>The study was conducted as a qualitative case study using the content analysis method. The data was gathered in semi-structured thematic interviews that were guided by a complete interview framework. Five classroom teachers teaching physical education were interviewed and the collected data was analyzed inductively and deductively per research question.</p> <p>The results show that the classroom teachers of the studied primary school supported task-oriented motivational climate in physical education classes in each of the six areas of the Target model. As challenges, the classroom teachers experienced low perceived competence by pupils, problems related to pupil behavior, the impact of social status and external challenges caused by the operating environment, such as insufficient exercise facilities. The findings show that teachers' activity in physical education classes mainly support pupils' basic psychological needs and enable the creation of a task-oriented motivational climate despite the above-mentioned challenges.</p>		
Avainsanat - Nyckelord tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, luokanopettaja, Target -malli, liikuntamotivaatio		
Keywords Task -oriented motivational climate, classroom teacher, Target model, exercise motivation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	LIIKUNTAMOTIVAATIO	3
	2.1 Motivaation käsite	3
	2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	5
3	MOTIVAATIOTEORIAT	8
	3.1 Itsemääräämisteoria	8
	3.1.1 Koettu autonomia.....	9
	3.1.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus.....	11
	3.1.3 Koettu pätevyys	12
	3.2 Tavoiteorientaatioteoria	13
	3.2.1 Motivaatioilmasto	14
4	MOTIVAATIOILMASTO KOULULIIKUNTATUNNEILLA	16
	4.1 Opettajan toiminta motivaatioilmaston edistäjänä	19
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	23
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
	6.1 Aineiston hankinta	24
	6.2 Tutkittavien kuvaus	26
	6.3 Aineiston analyysi	28
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	33
	7.1 Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukeminen.....	34
	7.2 Haasteet tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisessa	48
	7.3 Yhteenveto	57
8	LUOTETTAVUUS.....	60
9	POHDINTAA	62
	LÄHTEET	71

1 Johdanto

Valtioneuvoston selonteossa liikuntapolitiikasta (2018) perustellaan liikuntaa mielekkään elämän peruspilarina. Vasankarin, Kolun ja Ranton (2018) mukaan liikunnalla on myönteisiä vaikutuksia väestön terveydelle ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnille. Liikunta painottuu erityisesti sairauksien ennaltaehkäisyssä ja sillä on myös taloudellisesti erittäin suuri merkitys. Liikkumattomuus nähdään kansanterveydellisenä haasteena. Pienimmän kustannusten laskennan mallia käyttäen, liikkumattomuus aiheuttaa vuosittain yli 3 miljardin euron kustannukset ja pahimmillaan kustannukset voivat venyä 7 miljardiin euroon. (Vasankari & Kolu 2018; Ranto 2018.)

Oma kiinnostukseni liikunnanopetusta kohtaan on alkanut jo ennen opiskeluaikaani. Tein sijaisuuksia iltapäiväkerhoissa ja alle kouluikäisten lasten jumppakerhoissa. Vastasin yleensä liikunnallisista leikeistä ja peleistä ja osallistuneet oppilaat olivat innokkaina mukana. Heillä kaikilla oli kuitenkin motivaatiota liikuntaa kohtaan ja liikunnan ohjaaminen tuntui todella helpolta. Tällöin syttyi kipinä liikunnanopettajan urasta. Myöhemmin liikunnan sijaisuuksia tehdessäni koin kuitenkin haasteena niiden oppilaiden opettamisen, joita liikuntatunnit eivät kiinnostaneet. Koin itse, että niin liikunnan kuin muidenkin aineiden opettamisessa, oppilaiden motivaatiolla ja luokan positiivisella ilmapiirillä oli suuri vaikutus oppilaiden oppimiseen. Halusin laajentaa tietämystäni liikuntamotivaatioon liittyvästä teoriasta ja ilmapiiriin vaikuttamisesta kandidaatin työssäni, joka oli kirjallisuuskatsaus liikuntamotivaatioteorioihin. Kandidaatin työn jälkeen koin liikunnan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tärkeäksi tekijäksi myös liikkumattomien oppilaiden oppimiseen ja mahdollisen liikunnallisen elämäntavan kehittymiseen. Tämän takia halusin jatkaa aiheen tutkimista gradussani empiirisellä osiolla ja tuoda teoriaa lähemmäs käytäntöä. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu kandidaatin työssäni tutkimaani kirjallisuuskatsaukseen motivaatioteorioista liikunnassa.

Liikunnanopetuksella on todella tärkeä rooli yhteiskunnassa ja sen avulla voidaan vastata yhteiskunnan haasteisiin, sillä se tavoittaa koko ikäluokan ja vaikuttaa

oppilaiden mielenkiintoon liikuntaa kohtaan. Se joko kannustaa tai ehkäisee liikunnalliseen elämäntapaan koulun ulkopuolella. Liikuntamotivaation muodostumisessa opettajan rooli on tärkeä. Yläkoulussa liikuntaan erikoistunut pätevä liikunnanopettaja on suorittanut liikunnan aineenopettamiseen vaadittavan tutkinnon tai liikuntatieteiden maisterin tutkinnon. Sen sijaan alakoulussa liikuntaa opettaa yleensä luokanopettaja. Yhtenäiskouluissa pääpaino saattaa olla yläkoulun liikunnanopettajalla tai liikuntaan erikoistuneella luokanopettajalla, mutta yleisesti luokanopettajat opettavat liikuntaa kuudenteen luokkaan asti. Tämä on mielestäni asia, joka saattaa vaikuttaa negatiivisesti luokanopettajan valmiuksiin opettaa liikuntaa ja tukea oppilaiden motivaatiota verrattuna yläkoulun liikunnanopettajiin.

Alakoulun liikunnanopetuksen 3.-6. luokan tavoitteiden painopiste peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) on motorisissa perustaidoissa. Liikunnanopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden omaa kehonkuvaa ja kokonaisvaltaista hyvinvointia, johon kuuluu fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Tukeminen liikuntatunneilla tapahtuu monipuolisella ja vuorovaikutuksellisella opetuksella, joissa painotetaan positiivisia kokemuksia, yhdessä tekemistä ja aktiivista ja turvallista toimintaa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 273.) Päätin tehdä tapaustutkimuksen helsinkiläiseen peruskouluun ja tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kyseisen koulun luokanopettajat tukevat liikuntatuntien tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ja minkälaisia oppilaiden motivaatioon liittyviä haasteita liikuntaa opettavat luokanopettajat kohtaavat työssään, jotka vaikeuttavat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomista. Tässä tutkimuksessa yksikään luokanopettaja ei ole suorittanut liikunnan pitkää sivuainetta tai liikuntatieteiden maisteria ja onkin hedelmällistä tutkia, toteutuuko opettajien työssä tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukeminen.

Rajaan tutkimukseni 5.-6. luokkien luokanopettajiin, joiden oppilaat ovat juuri yläkouluun siirtymisen kynnyksellä. Valitsin tutkimuksen teoreettiseksi viitekehyyksi kandidaatin työni pohjalta liikuntamotivaation, itsemääräämisteorian, tavoiteorientaatioteorian, motivaatioilmaston ja Target-mallin. Esittelen motivaatioteoriat, sekä perustelen tutkimusten perusteella, miten motivaatioilmaston luominen tehtäväsuuntautuneeksi tukee oppilaiden liikuntamotivaatiota.

2 Liikuntamotivaatio

2.1 Motivaation käsite

Liikunta ja motivaatio ovat jo lähtökohtaisesti lähellä toisiaan, sillä sana *motivaatio* on peräisin latinankielen sanasta *move*, joka tarkoittaa liikkumista (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 145). Motivaatiota pidetään ihmisen toiminnan selittäjänä. Se kertoo hänen kiinnostuksistaan, mielihaluistaan, intohimoistaan ja toiveistaan. Motivaation tutkiminen on kehittynyt viimeisten vuosikymmenien aikana. Usein sen teoreettisena kysymyksenä on pidetty ajatusta, ”Työntääkö joku asia ihmistä liikkeelle vai saako jokin asia vedettyä heitä puoleensa?” (Salmela-Aro & Nurmi, 2002, 6). Motivaatio koostuu motiivien aikaansaamasta yksilön tilasta, joka ohjaa ihmistä toimimaan tietyllä energialla ja kiinnostuksen määrällä eri tilanteissa. Motiiveilla tarkoitetaan tarpeita, haluja ja viettejä sekä palkkioita ja rangaistuksia. Ne antavat suuntaa ihmisen käyttäytymiselle ja ne ovat joko tiedostettuja tai tiedostamattomia (Ruohotie, 1998, 36-37.) Liikuntatunteja ajatellessa voidaan todeta, että oppilaalla on jatkuvasti tilanteita, joissa hän kohtaa kyseisiä tarpeita, haluja ja viettejä sekä palkkioita ja rangaistuksia (Liukkonen & Jaakkola 2013, 145.) Jaakkolan (2010) mukaan liikuntataitojen oppimisen kontekstissa motivaatio kuvaa ärsykettä, jonka seurauksena ihminen tavoittelee omia tai yhteisön tavoitteita ja sillä on vaikutusta toiminnan intensiteettiin ja suoritukseen (Jaakkola 2010, 117-118.) Myös oppilaiden yksilölliset erot vaikuttavat motivaation syntymiseen. Sanna Readin (2017) mukaan oppilaiden erot tavoitteiden asettelussa selittyvät geeniperimällä ja ympäristöllä (Read 2017.) Liikuntamotiivien tärkeys myös vaihtelee iän mukaan. Esimerkiksi aikuisille tärkeä liikuntamotiivi voi olla sen terveydelliset vaikutukset, kun taas lapsille sille ei vielä ole merkitystä. (Lintunen 2002, 28 - 29).

Liukkonen ja Jaakkolan (2013) mukaan motivaatiotutkimuksen avulla pyritään selvittämään vastausta kysymykseen ”miksi?” (Liukkonen & Jaakkola 2013, 145.) Nurmi ja Salmela-Aro lähestyvät motivaatiotutkimusta puolestaan kysymyksillä

"miksi, mitä ja miten?". Kysymysten avulla selkiytetään ihmisten toimintaan liittyviä tavoitteita eri tavalla. "Miksi?" -kysymyksen avulla pyritään selittämään motivaation taustalla olevia seikkoja, jotka ovat usein tiedostamattomia. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi persoonallisuuden piirteet kuten temperamentti tai oppilaiden omat arvot. "Mitä?" -kysymyksellä haetaan vastauksia tiedostettuihin ja konkreettisiin asioihin. Tällaisia ovat päämäärät, joihin toiminta tähtää. Oppilaiden ja liikuntatuntien kontekstissa tällaisia voisivat olla esimerkiksi parempi liikunnan numero tai onnistuminen tietystä harjoitteesta. "Miten?" -kysymyksellä vastataan oppilaiden toimintaan tavoitteiden saavuttamiseksi, eli miten oppilas suunnittelee ja toteuttaa toimintansa halutun päämäärän saavuttamiseksi. Toiminta voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Jotkin toimintatavat ovat niin automatisoituneita, ettei niitä lasketa tiedostetun toiminnan piiriin. (Nurmi & Salmela-Aro 2017).

Nykyaikaisessa motivaatiotutkimuksessa nähdään, että termiä *motivaatio* on vaikea yksiselitteisesti määritellä. Roberts (2012) mukaan motivaatiotutkimuksessa pyritäänkin termin selittämisen sijaan, kuvailla ihmisen motivaatiota erilaisin kognitiivisin mallein. Näillä motivaatioon liittyvillä malleilla ja teorioilla pyritään selittämään toimintaa, joilla ihmiset asettavat tavoitteita ja pyrkivät toteuttamaan niitä sekä tunneprosessejaan. (Roberts 2012.) Myös Salmela-Aro ja Nurmi (2017) pitävät nykyistä motivaatiotutkimuskenttää erittäin laajana ja toteavat, että nykyisiä motivaatioteorioita on olemassa paljon. Ne tutkivat pääosin samaa asiaa eri näkökulmista ja eri käsittein. Heidän mielestään, tämänkin tutkimuksen viitekehykseen kuuluvat Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoria ja Nicholsin (1989) tavoiteorientaatioteoria, kuuluvat nykypäivän suosituimpiin motivaatioteorioihin. (ks. kappale 3) (Salmela-Aro & Nurmi 2017.) Myös Jaakkola nostaa sisäisen ja ulkoisen motivaation sekä tavoiteorientaation liikunnan käytetyimmiksi motivaatioviitekehyksiksi (Jaakkola 2010, 117.)

2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Decin ja Ryanin (1985; 2000) mukaan motivaatiojatkumo kuvaa motivaation kehittymistä amotivaatiosta, eli nollamotivaatiosta, sisäiseen motivaatioon. Amotivaation ja sisäisen motivaation välissä on neljä osa-aluetta; ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely ja integroitu säätely, jotka määrittelevät ulkoisen motivaation alueiksi, koska motivaatio toimintaan tulee ulkopuolelta eikä tekeminen itsessään synnyttää motivaatiota. (Deci & Ryan 2000.)

Amotivaatio on tila, jossa motivaatio ja autonomia on kaikkein vähäisin. Toisin sanoen motivaatiota ei ole ollenkaan. Ulkoinen säätely on autonomian lisääntyessä seuraava vaihe. *Ulkoisessa säätelyssä* oppilas saa motivaatiota palkkioiden toivossa tai rangaistuksen pelossa. Näin motivaatio toimintaa kohtaan on täysin ulkoapäin ohjautunutta, eikä itse tekeminen tuota motivaatiota. (Deci & Ryan 2000, 236.) Vallerandin (1997) mukaan ulkoisessa motivaatiossa lyhyen aikavälin oppimistulokset voivat olla hyviä, mutta pitkäaikaiset oppimistulokset jäävät sitoutumisen takia yleensä heikoiksi (Vallerand 1997). Tällöin oppilas yrittää parhaansa paremman arvosanan, opettajan antaman positiivisen palautteen takia tai rangaistuksen pelossa ja on ulkoapäin motivoitunut, mutta esimerkiksi liikuntaharrastus tuskin jatkuu oppituntien jälkeen.

Pakotetussa säätelyssä toiminta on jo muotoutunut itselle henkilökohtaisesti tärkeäksi ja oppilasta ohjaa ylpeyden ja syyllisyyden kaltaiset tunteet, jotka vaikuttavat hänen osallistumiseensa. Oppilas toimii palkkioiden toivossa tai pelkää edelleen rangaistuksia, mutta kokee syyllisyyttä, jos hän ei osallistu liikuntatunnille. Toiminta on edelleen ulkoapäin ohjautunutta, eikä oppilas koe innostusta itse liikuntatunneista, vaan toimintaa ohjaa ajatus, että liikuntatunnit ovat tärkeitä ja niihin pitää osallistua. Oppimistuloksissa ei siis vieläkaan päästä kovinkaan korkealle. (Liukkonen & Jaakkola 2013; Deci & Ryan 2000, 236.) Vaikka toiminta on osittain sisäistynyt toisin kuin ulkoisessa säätelyssä, voidaan motivaation nähdä tulevan ulkopuolelta, eikä tällöin voida olettaa motivaation jatkumista kovinkaan pitkään. (Deci & Ryan 2000, 236).

Tunnistetussa säätelyssä mukaan tulee henkilökohtaiset positiiviset arvot ja itsemääräytymisen määrä kasvaa. Tunnistamalla käyttäytymisen aiheuttamat positiiviset vaikutukset itseensä, ihminen hyväksyy toimintansa paremmin ja motivaatio lisääntyy. (Vallerand 2001; Deci & Ryan 2000, 236.) Liikuntatunneilla osallistuminen toimintaan on vapautuneempaa, eikä vaikeammat tai ikävämmätään harjoitteet aiheuta paineita, koska oppilas ymmärtää liikunnan hyödyn hänelle itselleen. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 152.) Erona pakotettuun säätelyyn voidaan pitää sitä, että tunnistetussa säätelyssä oppilas on sisäistänyt liikunnan tärkeyden hänen omiin arvoihinsa, jolloin motivaatio on enemmän itseohjautuvaa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi liikunnan terveydelliset vaikutukset. (Deci & Ryan 2000, 236.)

Integroitu säätely on ulkoisen motivaation alueeseen luokiteltavista motivaation asteista lähimpänä sisäistä motivaatiota ja toiminta on jo todella autonomista. Nyt omat henkilökohtaiset arvot ovat yhdistyneet oppilaan muihin arvoihin, ja oppilas on hyväksynyt ne täysin. Näin oppilas on itseohjautuvasti muokannut ulkopuolelta tullutta motivaatiota itselleen tärkeäksi ja sisäiseksi. Vieläkään itse toiminta ei sytytä oppilaassa motivaatiota, vaan liikunta on tullut osaksi hänen persoonaansa. Tämä muodostuu yleensä vasta myöhemmin nuoruusiällä. (Deci & Ryan 2000, 236; Vallerand 2001.)

Autonominen ja *sisäinen motivaatio* tapahtuu, kun oppilas sisäistää liikkuvan ja aktiivisen elämäntavan osaksi omaa elämäänsä ja ymmärtää liikunnasta saamansa hyödyt (Deci & Ryan 2008.) Bymanin (2002) mukaan sisäinen motivaatio nähdään ihanteellisena oppimismotivaationa, sillä itse tieto motivoi oppilasta ilman ulkopuolelta tulevia palkkioita ja kontrollia. Sisäinen motivaatio nähdään tehtävään sitoutumisena ja syventymisenä. (Byman 2002, 27.) Sisäisen motivaation odotetaan johtavan moniin positiivisiin tuloksiin pitkällä tähtäimellä ja ohjaavan kohti terveellistä elämäntapaa ja tehokkaampia oppimistuloksia ja tällöin hänen itsemääräytymisensä on huipussaan (Deci & Ryan 2008). Sisäinen motivaatio voidaan tulkita siis tilaksi, jossa oppilas nauttii itse tekemisestä ja tekeminen itsessään motivoi. Hän ei tällöin liiku hyvin liikuntanumeroaan varten, vaan pyrkii jatkuvasti kehittämään itseään. Myöskään haasteet ja vaikeudet eivät lannista

oppilasta tai saa motivaatiota hiipumaan, vaan oppilas haastaa itseään selviytymään paremmin. Decin ja Ryanin (2000) mukaan sisäisen motivaation käyttäytymismallissa kaikki psykologiset perustarpeet täyttyvät ilman, että oppilas odottaa suoritukseltaan jotain erityistä seurausta, kuten ulkoisen motivaation malleissa (Deci & Ryan 2000, 237.)

3 Motivaatioteoriat

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeimmiksi motivaatioteorioiksi muotoutui Decin & Ryanin (1985 & 2000) kehittänyt itsemääräämisteoria, sekä Nicholisin (1989) tavoiteorientaatioteoria. Ne tulevat esille nykypäivän liikuntamotivaatio tutkimuksissa yhdessä motivaatioilmaston kanssa ja täten on perusteltua tutkia alakoulun luokanopettajien tukemaa motivaatioilmastoa näiden teorioiden valossa. Liikuntatuntien motivaatioilmasto vaikuttaa tutkimusten (Biddle 2001; Jaakkola & Dige-lidis 2007) mukaan oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla sekä heidän hyvinvointiinsa (Liukkonen & Jaakkola & Soini 2007.) Edward Decin (1985 & 2000) kehittämän teorian mukaan, motivaatio ei ole ulkoapäin ohjailtavaa ja hän kehitti ulkoisen motivaation rinnalle käsitteen sisäinen motivaatio. Nicholisin (1989) kehittämä tavoiteorientaatio perustuu oppilaiden pyrkimyksiin kokea pätevyyden tunnetta. He kokevat sitä joko omien onnistumisten kautta tai pelaamalla omaa suoritustaan muiden suorituksiin. Seuraavissa luvuissa avaan tarkemmin, miten nämä teoriat ovat yhteydessä oppilaiden motivaatioon liikunnanopetuksessa.

3.1 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria on ensisijaisesti psykologinen teoria, joka koskee henkilön luontaisia ja ominaisia valmiuksia ennakoida, tulkita ja toimia valikoivasti erilaisissa ympäristöissä (Deci & Ryan 2017.) Vasalampi toteaa, että aktiivisuus, motivoituvuus ja itseohjautuvuus ovat ihmiselle luontaisia ominaisuuksia. Ihminen asettaa itselleen tavoitteita ja pyrkii ratkaisemaan haasteita tavoittellessaan näitä suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Ihmisen luontainen taipumus motivaatioon ja oppimiseen ilmenee hyvin lapsissa, jotka ovat uteliaita kokeilemaan uutta. Sosiaalinen ympäristö joko tukee tai ehkäisee motivaatiota. Näin ollen motivaatiossa saattaa olla myös puutteita joillain elämän osa-alueilla. Sosiaalisella ympäristöllä onkin suuri vaikutus motivaation rakentumiselle (Vasalampi 2017.)

Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1985; 2000) perusajatuksena on, että motivaation keskipisteenä on psykologisten perustarpeiden täyttyminen. Psykologisia perustarpeita ovat *koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus*. Kaikkien kolmen psykologisen perustarpeen täyttyessä on mahdollisuus motivaation muuttua ulkoapäin ohjautuvasta positiiviseksi ja sisäiseksi motivaatioksi (Deci & Ryan 2000.)

Liikunnanopetuksessa sisäinen motivaatio ilmenee oppilaan viihtyvyytenä, yritteliäisyyden lisääntymisenä ja positiivisten kyvykkyyden kokemuksina (Hagger & Chatzisarantis 2007). Se näkyy myös oppilaiden panostuksena itsensä kehittämisen eri osa-alueissa. Jos oppilas ei saa tukea psykologisiin perustarpeisiin tai jokin osa-alue ei toteudu, oppilas kokee liikuntatunnit ulkoapäin ohjattuina ja motivaatio heikkenee, eikä itsemääräytyminen toteudu (Liukkonen & Jaakkola & Soini 2007, 159.) Decin ja Ryanin (2017) mukaan psykologisten perustarpeiden täyttäminen on yhteydessä sisäiseen motivaatioon kaiken ikäisillä. Myös Yli-Piiparin tutkimuksessa sisäinen motivaatio oppilailla ennustaa aktiivista ja liikunnallista elämäntapaa (Yli-piipari 2011, 21.) Standage ym. (2003) tutkivat puolestaan itsemääräämisteorian pohjalta kuinka psykologisten perustarpeiden tukeminen vaikuttaa oppilaiden liikuntamotivaatioon. Tulosten mukaan autonomisen ympäristön tukeminen oli yhteydessä oppilaiden kolmen psykologisen perustarpeen täyttymiselle ja se johti positiivisesti oppilaiden sisäisen motivaation kasvuun ja osallistumiseen, sekä viihtyvyyteen tunnilla. (Standage & Duda & Ntoumanis 2003).

3.1.1 Koettu autonomia

Koetulla autonomialla tarkoitetaan ihmisen mahdollisuuksia vaikuttaa ja muokata omia valintojaan. Liikuntatunneilla autonomia näkyy oppilaiden vaikutusmahdollisuuksina tuntien sisältöihin ja tunnin sisällä tapahtuvan toiminnan vaikuttamiseen. Oppilas näin omalla toiminnansäätelyllään ratkaisee, onko toiminta ulkoa

vai sisältä ohjautuvaa. Jos autonomia ei toteudu, koetaan motivaatio ulkoa ohjautuvaksi, eikä oppilas koe vapauden tunnetta ja itsemääräytyminen ei toteudu. (Deci & Ryan 1985; 2000.) Joidenkin tutkimusten mukaan autonomia nähdään olevan avainasemassa tutkiessa psykologisten perustarpeiden vaikutusta nuorten kehittymiseen ja motivaation kasvuun (Soenens ym. 2018.)

Haggerin ja kumppaneiden (2003) tutkimuksen mukaan autonomian lisääntymisellä oli suora yhteys sisäisen motivaation kasvuun liikunnanopetuksessa ja fyysisen aktiivisuuden lisääntymisessä yläkouluikäisillä oppilailla (Hagger ym. 2003.) Ulstad ym. (2016) tutkivat oppilaiden oppimisstrategioiden vaikutusta osallistumiseen ja suoriutumiseen itsemääräämisteorian pohjalta. Tutkimuksessa tutkittiin autonomian vaikutusta psykologisiin perustarpeisiin ja niiden yhteyttä oppimisstrategioihin, suoriutumiseen sekä osallistumiseen. Tutkimuksen mukaan autonomian lisääminen tyydytti psykologisia perustarpeita ja sillä oli erittäin suuri vaikutus motivaatiota edistävänä tekijänä. Autonomian kokemisella, psykologisten perustarpeiden täyttymisellä ja oppimisstrategioilla oli havaittavissa yhteys. Autonomian lisäämisellä ja psykologisten perustarpeiden täyttymisellä oli yhteys oppimisstrategioiden kautta myös aktiiviseen osallistumiseen ja parempiin suoritustuloksiin. (Ulstad ym, 2016.)

Digelidis ym. (2003) lisäsivät tutkimuksessaan opettajien käyttäytymiseen tarkoituksen mukaisesti autonomiaa lisääviä keinoja. Tulosten perusteella oppilaiden tehtäväorientoituneisuus nousi ja motivaatioilmastosta tuli tehtäväsuuntautuneempi. Sillä oli positiivinen vaikutus myös fyysiseen aktiivisuuteen ja motivaation lisääntymiseen. (Digelidis ym. 2003). Autonomian lisääntyessä myös oppilaiden motivaatio liikuntaa kohtaan kasvaa. Kuitenkin autonomian lisääntyminen täytyy tapahtua pitkäjänteisesti, eikä lyhyen aikavälin toimet johda haluttuun lopputulokseen. Digelidisin ym. (2003) tutkimus suoritettiin lyhytaikaisella interventiolla, joten myöhemmin näitä positiivisia vaikutuksia ei ollut enää havaittavissa.

3.1.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus määrittyy liikuntatunneilla, joissa on oppilaille mahdollisimman turvallinen, positiivinen ja avoin ilmapiiri. Sosiaalinen yhteenkuuluvuuden tunne syntyy yksilön omasta tarpeesta ja pyrkimyksestä kokea läheisyyden, hyväksymisen ja ryhmään kuulumisen tunnetta (Deci & Ryan 1985; 2000). Nähdäänkin, että jokainen ihminen ja oppilas hakee yhteenkuuluvuuden tunnetta (Vasalampi 2017.) Standagen ym. (2006) tutkimuksen mukaan sosiaalinen yhteenkuuluvuuden tukeminen edistää sisäisen motivaation kasvua oppilailla (Standage ym. 2006.) Yhteenkuuluvuuden tunteen ja sosiaalisen hyväksynnän tärkeys korostuu varsinkin, jos oppilaalla on taustallaan vaikea suhde vanhempiinsa. Nagpaulin ja Chenin (2019) tutkimuksessa osoitettiin, kuinka sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen oli tärkeimmässä asemassa sosiaaliseen riskiryhmään kuuluvien oppilaiden keskuudessa. Tutkimuksen mukaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen tarve voi ajaa nuoria myös rikollisryhmiin, jos sitä ei saada nuorena muualta. (Nagpaul & Chen 2019.) Sosiaalinen yhteenkuuluvuus voi olla tärkein tekijä myös muilla oppilailla. Van Aartin ym. tutkimuksessa 9-12 vuotiaiden oppilaiden tärkeimpänä motivaationlisääjänä liikuntatunneilla nähtiin sosiaalinen yhteenkuuluvuuden tunne opettajan ja luokkatovereiden kanssa (van Aart ym. 2017.)

Yhdessä tekeminen ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus korostuu käytännön tasolla Reisin ja kumppaneiden (2000) tutkimuksessa, jossa he selvittivät seitsemän keinoa, jotka lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta liikunnantunneilla. Tutkimuksen mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan lisätä seuraavin keinoin (Reis ym. 2000):

- 1) Keskustelu ryhmässä henkilökohtaisista asioista.
- 2) Ryhmässä otetaan osaa jaettuihin tehtäviin.
- 3) Oppilaat viettävät aikaa ja "hengailevat" myös vapaa-ajalla.
- 4) Oppilaat tuntevat itsensä ymmärretyksi ja arvostetuksi.
- 5) Osallistuminen on mukavaa ja aktiviteetit ovat nautinnollisia.
- 6) Vältellään tilanteita ja keskusteluja, jotka aiheuttavat erimielisyyksiä ja jakaa ryhmää erilleen toisistaan.
- 7) Vältellään omahyväistä ilmapiiriä, jossa huomiota vedetään itseen.

3.1.3 Koettu pätevyys

Koettu pätevyys tarkoittaa yksilön kokemaa pätevyyden- ja riittävyiden tunnetta omista kyvyistään kohdatessaan tehtäviä ja haasteita (Deci & Ryan 1985). Koettu pätevyys voidaan jakaa neljään eri osa-alueeseen: 1. Koettuun fyysiseen pätevyyteen, 2. sosiaaliseen pätevyyteen, 3. tunnepätevyyteen sekä 4. älylliseen pätevyyteen. Nämä muodostavat yhdessä hierarkkisesti yksilön yleisesti kokeman itsearvostuksen. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 149.) Koettu pätevyys on siis ihmisen oma tunne omista kyvyistään ja taidoistaan. Liikunnanopetuksessa oma arvio suorituksesta tai opettajalta saatu palaute voi nostaa tai ehkäistä omaa pätevyyden kokemusta ja lisätä tai ehkäistä tahtoa yrittää kehittyä. (Deci & Ryan 2000.)

Jaakkolan ja kumppaneiden (2015) tutkimus osoittaa, että koetulla pätevyydellä oli merkittävä yhteys oppilaiden viihtyvyyteen ja aktiivisuuteen liikunnassa. Koettu pätevyys oli varhaisen murrosiän vaiheilla olevien oppilaiden kohdalla ratkaisevassa asemassa liikuntaan sitoutumisen kanssa (Jaakkola ym 2015.) Myös nuorempien oppilaiden (8-12v) kohdalla on koetun pätevyyden nähty olevan merkittävä tekijä fyysisen aktiivisuuden lisääjänä. Koettu pätevyys johtaa Sollerhedin ja kumppaneiden tutkimuksessa fyysisen aktiivisuuden kautta liikunnallisempaan elämäntapaan tulevaisuudessa. (Sollerhed ym. 2008.)

Koettu pätevyys voi vaikuttaa eri oppilaisiin eri tavalla. Cairneyn ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa koetulla pätevyydellä löydettiin myös positiivinen yhteys koululiikunnan viihtyvyyteen, mutta tulosten mukaan poikien ja tyttöjen viihtyvyydellä oli eroja. Sukupuoli vaikutti tämän tutkimuksen mukaan niin, että korkean pätevyyden kokeneiden oppilaiden kohdalla ei ollut liikuntatuntien viihtyvyydessä sukupuolten välisiä eroja, mutta tyttöjen, joiden koettu pätevyys oli alhainen, viihtyvyys liikunnassa oli huomattavasti alhaisempi kuin alhaisen pätevyyden kokevien poikien. (Cairney ym. 2012.) Myös van Aartin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa erityisesti alakouluikäisten tyttöjen kohdalla pätevyyden tunne oli merkittävässä asemassa motivaation lisääntymisellä. Eri tutkimustulokset osoit-

tavatkin eri psykologisten perustarpeiden olevan tärkeimmässä asemassa motivaation lisääjinä. Tästä voidaan päätellä, että tilanteesta ja ympäristöstä riippuen, kaikkien näiden vaikutus motivaatioon on erittäin tärkeä.

3.2 Tavoiteorientaatioteoria

Tavoiteorientaatioteorian (Nicholls 1989) perusajatuksena on, että oppilas pyrkii kokemaan pätevyyden tunnetta omista liikuntasuorituksistaan joko peilaamalla toimintaansa omaan toimintaan tai muiden toimintaan. Tavoiteorientaatiot voidaan jakaa liikunnanopetuksen kontekstissa tehtäväsuuntautuneisiin ja minäsuuntautuneisiin oppilaisiin (Nicholls 1989; Soini 2006.)

Väitöskirjassaan Soini totesi, että tehtäväsuuntautuneet oppilaat kokevat pätevyyden tunnetta suorittaessaan liikuntatehtävän omilla kriteereillään onnistuneesti. Eli he oppivat jonkin uuden harjoitteen, kehittyvät jossain harjoitteessa tai selviytyvät jostain itselle haastavasta tehtävästä. Pätevyyden kokemiseen ei vaikuta muiden oppilaiden suoritukset. (Soini 2006.) Liukkosen ja Jaakkolan mukaan tehtäväsuuntautuneet oppilaat haastavat itseään oman tasoisilla tehtävillään ja ovat sinnikkäitä tavoitellessaan omaa kehittymistä. Tehtäväsuuntautunut oppilas on yritteliäs ja keskittynyt, eikä hän välitä muiden oppilaiden suorituksista, vaikka ne olisivatkin parempia. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 153.)

Minäsuuntautuneet oppilaat puolestaan vertailevat omia suorituksiaan muiden suorituksiin. Vaikka oma suoritus kehittyisi ja luokkakaveri hyppää pituushyppyä pidemmälle, hän ei koe pätevyyden tunnetta (Soini 2006.) Minäsuuntautuneiden oppilaiden huomio keskittyy kilpailulliseen tulokseen. Minäsuuntautuneen oppilaan kohdalla haastavien tehtävien sijaan, yleensä valitaan liian helppoja tai vaikeita tehtäviä, jotta voidaan varmistaa onnistuminen tai saada selitys omalle epäonnistumiselleen. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 154.) Tehtäväsuuntautuneisuuden nähdään tutkimusten valossa olevan liikunnanopetuksen kannalta tärkeää. Useissa tutkimuksissa on todettu, että tehtäväsuuntautuneisuus on yhteydessä sisäisen motivaation kasvuun ja viihtyvyyteen liikuntatuntien aikana (Biddle &

Soos 1997; Standage & Treasure 2002). Motivaatiolla puolestaan on yhteys myös liikuntataitojen oppimiseen ja Jaakkolan (2010) mukaan tehtäväsuuntautuneisuus luo oppimisen kokemuksia ja onkin siksi tärkeää myös liikuntataitojen oppimisen kannalta (Jaakkola 2010.)

Liikunnantunnilla oppilaita on usein yli kaksikymmentä yhtä aikaa ja jokainen oppilas on oma yksilö. Tehtäväorientaatiota tarkastellessa ei voida luokitella oppilaita täysin tehtäväorientoituneisiin ja minäorientoituneisiin oppilaisiin, vaan jokaisessa oppilaasta löytyy niin tehtävä- kuin minäsuuntautuneisuutta. Tavoiteorientaatioteoria eroaa itsemääräämisteoriasta sillä, että se keskittyy ainoastaan koe-tun pätevyyden osa-alueeseen. Pätevyyden tunteella on liikunnan opetuksessa tärkeä osa sen vertailevan luonteen takia. (Soini 2006.) Yli-Piiparin ym. (2009) koululaisten fyysistä aktiivisuutta ja motivaatiota mittaavassa tutkimuksessa selvisi, että noin viidesosa oppilaista kokee lähtökohtaisesti negatiivisia ja ahdistuneita tunteita koululiikunnassa ja puolet tutkimuksen oppilaista pitää koululiikuntaa viihtyisänä ja kokee positiivisia tunteita sitä kohtaan. Kouluviihtyvyyden ja motivaation tukemiseksi heidän mielestään kuuluisi antaa näille oppilaille oman tasoisia tehtäviä, jotta voidaan tukea pätevyyden tunnetta (Yli-Piipari ym. 2009, 66.)

3.2.1 Motivaatioilmasto

Itsemääräämisteorian ja tavoiteorientaatioteorian lisäksi oppilaiden liikuntamotivaatioon, viihtyvyyteen ja hyvinvointiin vaikuttaa motivaatiotutkimuksien mukaan motivaatioilmasto. Liikuntatunneilla motivaatioilmaston muodostumisesta ovat vastuussa niin opettaja pedagogisilla ratkaisullaan, kuin myös oppilaat. (Soini 2006.) Tavoiteorientaation tavoin liikuntatuntien motivaatioilmasto voi muodostua joko tehtävä- tai minäsuuntautuneeksi. Tutkimuksien mukaan opettajan oma orientoituneisuus vaikuttaa liikuntatuntien motivaatioilmastoon. Opettajan ollessa vahvasti kilpailuorientoitunut, voi olla vaarana, että motivaatioilmastosta muodostuu minäsuuntautunut. Kaikki opettajan tekemät didaktiset ratkaisut vaikuttavat

motivaatioilmaston rakentumiseen, mutta jos opetettava ryhmä on enemmistöltään tehtäväsuuntautuneita, muodostuu motivaatioilmastostakin helposti tehtäväsuuntautuneempi. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Motivaatioilmastolla on myös tutkimusten valossa enemmän vaikutusta positiivisiin kognitiivisiin, affektiivisiin ja toiminnallisiin motivaatiotekijöihin kuin tavoiteorientaatiolla (Biddle 2001; Jaakkola & Digelidis 2007)

Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ilmapiiri tavoiteorientaation mukaan on kilpailevaa ja vertailevaa, jolloin oppilaat vertailevat omaa suoritustaan muiden suoritusten lopputuloksiin. Omalla kehityksellä ja suorituksella ei ole merkitystä, jollei suoriudu muita paremmin. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ilmapiiri on yritteliäämpi ja positiivisempi, sekä omalla suorituksella on enemmän painoarvoa. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto tekee myös liikuntatunneista viihtyisämpiä, sekä takaa kaikille mahdollisuuden onnistumisen kokemukseen, kun taas minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla on yhteys ahdistuneisuuteen liikuntatilanteissa, alhaiseen viihtyvyyteen ja motivaatioon. (Liukkonen & Jaakkola 2013; Duda & Whitehead 1998; Duda 2001; Roberts 2001.)

4 Motivaatioilmasto koululiikuntatunneilla

Aiempien tutkimusten mukaan (Gould & Horn 1984) tunneilla viihtyminen, uuden oppiminen ja uusien ja vanhojen ystävien kanssa vietetty aika motivoi lapsia ja nuoria liikuntatunneilla. Myös uudemmat tutkimustulokset ovat samansuuntaisia. (Weinberg & Gould 2007, 534.) Opettajan rooli korostuu liikuntatuntien järjestäjänä, jotta tunneista saadaan viihtyisiä ja kaikki saavat oppimisen kokemuksia. Myös Lintunen (1995) painottaa uuden tiedon oppimista tärkeimpänä yksittäisenä motiivina. Sillä myös haetaan hyväksyntää opettajalta ja vertaisilta. Opetushallituksen tutkimuksessa oppilaiden arvio liikunnan mielekkyydestä näkyi sosiaalisena kanssakäymisenä, kannustamisena ja yhdessä tekemisenä. Kielteisenä pidettiin kilpailuja ja testejä, sekä epäonnistumisen tunnetta liikuntatunneilla (Huisman 2004). Lapsilta ja nuorilta saadun palautteen perusteella voidaan tulkita, että vastaukset painottuvat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston alueeseen. Myös itsemääräämisteorian osa-alueet painottuvat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, pätevyyden tunteiden ja autonomian osalta.

Kokkosen ja kumppaneiden tutkimuksen mukaan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston rakentumisen yhteys psykologisten perustarpeiden täyttymiselle on merkittävä (Kokkonen ym. 2020.) Garcia-Gonzalez ja kumppanit (2019) tulivat tutkimuksessaan samaan lopputulokseen. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto tukee psykologisia perustarpeita ja lisää oppilaiden autonomiaa, pätevyyden kokemuksia ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Näillä oli erittäin vahva positiivinen yhteys oppilaiden motivaation lisääjänä, kun taas minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla oli suora yhteys ahdistuneisuuteen ja motivaation täydelliseen lopahtamiseen. (Garcia-Gonzalez ym. 2019.) Espanjassa tutkittiin myös 13-18 -vuotiaiden lukiolaisten liikuntamotivaatiota ja tutkimustulokset ovat samassa linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto liikuntatunneilla oli vahvasti yhteydessä oppilaiden sisäiseen motivaatioon ja viihtyvyyteen oppitunneilla. Tutkijoiden mukaan opettajien on tärkeää keskittyä tehtäväsuuntautuneet motivaatioilmaston luomiseen ja antaa oppilaille mahdollisuus liikunnasta nauttimiseen ja sisäisen motivaation kasvuun, sillä tämä

johtaa todennäköisimmin myös koulun ulkopuolisen liikuntaharrastuksen jatkumiseen. (Baena-Extremera ym. 2015.) Autonomiata lisäämällä voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioilmastoon. Barkoukisin ja Haggerin (2013) tutkimuksessa nähtiin, että oppilaat, jotka kokivat, että heidän autonomiansa tuettiin liikunnanopettajan toimesta, kokivat motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneemmaksi. (Barkoukis & Hagger 2013.)

Dudan tutkimuksen mukaan minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla ei ole haitallisia vaikutuksia valmiiksi taitavien liikunnanharrastajien liikuntamotivaatioon (Duda 2001). Tämän voidaan nähdä selittyvän sillä, että heidän kilpaillessa muuta ryhmää vastaan, taitavammat yleensä saavat pätevyyden tunnetta pärjätessään usein muita paremmin. Sen sijaan heikommille oppilaille tämä ei tuota pätevyyden tunnetta, jonka takia motivaatio liikuntaa kohtaan laskee. (Duda 2001.) Liikunnanopetuksen tarkoitus ei ole kuitenkaan kasvattaa pientä osaa huippu-urheilijoita, vaan lisätä oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja auttaa oppilaita omaksumaan liikunnallinen elämäntapa (OPS 2014, 148). Soinin (2006) tekemässä väitöskirjantutkimuksessaan hän totesi tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston olevan yhteydessä positiivisiin tuloksiin oppilaiden viihtyvyydessä ja fyysisessä aktiivisuudessa. Oppilaat, joiden liikuntanumero oli alhaisempi, olivat keskivertoa aktiivisempia ja viihtyisämpiä tunneilla, joissa vallitsi tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja puolestaan korkean liikuntanumeron oppilaat olivat keskivertoa vähemmän aktiivisia ja viihtyisiä oppitunneilla, joissa motivaatioilmasto oli vähemmän tehtäväsuuntautunut (Soini 2006, 65-71.)

Soinin tutkimuksen tulos on ristiriidassa Dudan (2001) kanssa, sillä vahvasti minäsuuntautunut motivaatioilmasto ei tukenut korkean arvosanan liikkujien motivaatiota. Vahvasti vertailevan motivaatioilmaston ei tämän tutkimuksen mukaan voida nähdä edistävän korkeamman minäorientaation omaavien oppilaidenkaan motivaatiota. Myös Kokkosen ym. (2020) tuoreessa tutkimuksessa tarkasteltiin motivaatioilmaston suhdetta oppilaiden aktiivisuuteen ja motivaatioon. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston todettiin olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen, motivaation lisääntymiseen ja yhteistyöhön. Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston nähtiin olevan yhteydessä häiritsevään

ja impulsiiviseen käytökseen, sekä heikkoon sosiaaliseen pätevyyteen. (Kokkonen ym. 2020.) Tavoiteorientaatiota tarkastellessa ei voida siis luokitella oppilaita täysin tehtäväorientoituneisiin ja minäorientoituneisiin oppilaisiin, vaan jokaisesta oppilaasta löytyy niin tehtävä- kuin minäsuuntautuneisuutta. Tärkeää on, että tehtäväorientoituneisuus on vallitsevampi näistä kahdesta vaihtoehdosta (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Kilpailujen merkitys liikunnanopetuksessa on puhuttanut pitkään. Vaikka kilpailut nähdään vertailevina ja negatiivisina asioina joissain tutkimuksissa (Huisman 2004), ei kilpailuja voida nähdä pelkästään negatiivisena asiana liikunnanopetuksessa. Kilpailullisuus on tärkeä osa liikuntatunteja ja nuoret nauttivat kilpailutilanteissa aikuisia enemmän toiminnasta kuin voittamisesta (Telama 2000). Kilpailutilanteista ja harjoitteista, joissa oma suoritus on muiden suorituksen kanssa vertailussa, on tutkimusten mukaan myös paljon hyötyä. Kilpailutilanteet kehittävät tunteiden säätelykykyä ja pettymyksien ja tappioiden käsittelyä (Bernstein ym. 2011). Myös joukkuepelit ja erilaiset toisten kanssa yhteistyössä tehtävät kilpailut kehittävät erinomaisesti yhteistyötaitoja (Laakso ym. 2007).

Liukkonen ja Jaakkola (2013) toteavat, että liikunnanopetuksessa ei ole perusteita kilpailujen kieltämiselle tai suosimiselle. Liikuntatuntien tulee taata oppilaille riittävä tehtäväorientoituneisuus ja kilpailu, joka sisältää omaan suoritukseen perustuvaa kilpailua (Liukkonen & Jaakkola 2013; Telama 2000). Kilpailuvietti ei ole biologisesti syntyperäinen, vaan se muodostuu sosiaalisessa ympäristössä toimimassa ja ihmisten vertaillen itseään muihin. Kilpailullisuus on yksilöllinen prosessi ja jokaisella oppilaalla se esiintyy erilaisena tai eri asteisena, jonka takia pedagogiset toimenpiteet tuottavat erilaisia lopputuloksia eri oppilaille. Kilpailulla ei ole motivaation kannalta haitallista merkitystä, jos toiminnassa on tarpeeksi tehtäväorientoituneisuutta. Ongelmia puolestaan syntyy, jos minäsuuntautuneisuutta on enemmän. Tällöin varsinkin oppilaat, jotka tuntevat pätevyytensä heikoksi, menettävät helposti motivaation liikuntaa kohtaan (Liukkonen & Jaakkola 2013, 154-155.)

4.1 Opettajan toiminta motivaatioilmaston edistäjänä

Aiemmin esiteltyjen tutkimuksien valossa tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on osoittautunut yhdeksi tärkeimmistä oppilaiden motivaation lisääjistä. Grayn ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa psykologisten perustarpeiden täyttymisellä oli suuri vaikutus oppilaiden motivaatioon. Motivaatio toimintaa kohtaa lisääntyi, kun toiminnalle annettiin aikaa ja tilaa. Sen sijaan negatiivisena asiana koettiin, jos opettaja käytti liikaa aikaa ohjeiden selittämiseen ja aikaa toiminnan harjoittelulle oli rajallisesti. (Gray ym. 2018.) Opettajan toiminnalla nähdään olevan suuri merkitys liikuntatuntien motivaatioilmaston muodostumisessa. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston rakentumiseen on Epstein (1989) kehittänyt Target-mallin. Tutkimuksien perusteella Target-mallin mukaan toteutetuilla opetusmenetelmillä motivaatioilmaston on todettu muuttuvan tehtäväsuuntautuneeksi sekä tukevan oppilaiden liikuntamotivaatiota (Kokkonen 2003; Kalaja 2012; Jaakkola & Liukkonen 2006). Treasure ja Roberts (1995) ovat tutkineet motivaatioilmastotutkimusta (Ames 1992b; Treasure 1993; Maehr & Midgley 1991) tarkemmin ja sen pohjalta tuottaneet oman näkemyksensä liikunnanopetuksen toteuttamisesta Target-mallin avulla.

Target-mallissa on kuusi kohtaa, joiden mukaan opettaja voi muodostaa motivaatioilmastosta tehtäväsuuntautuneen ja edistää oppilaiden viihtyvyyttä, onnistumisen kokemuksia ja motivaatiota liikuntaa kohtaan (Epstein 1989.) Nämä kuusi pedagogista osa-aluetta ovat saaneet nimensä mallin englanninkielisistä alkukirjaimista: 1. Task, eli tavat, joilla tehtävät toteutetaan, 2. Authority, opettajan auktoriteetti, 3. Rewarding, toiminnan palaute, 4. Grouping, tehtävien ryhmittelyperusteet, 5. Evaluation, toiminnan arviointiperusteet, 6. Timing, ajankäyttö.

Tavoilla, joilla tehtävät toteutetaan, on johdettava lopputulokseen, jossa oppilas kokee hallitsevansa omia kykyjään. Tällöin oppilas ymmärtää oppimisen ja kehittymisen askeleet ja pystyy keskittymään oman toimintansa kehittämiseen ja onnistumisen kokemusten kautta hänen itseluottamuksensa omiin kykyihinsä kasvaa. Tällaiseen tilanteeseen voidaan päästä keräämällä tietoa oppilaiden omista

mielenkiinnon kohteista ja antamalla heille enemmän vastuuta omasta toiminnasta. Esimerkiksi oppilaat itse asettavat omien taitotasojensa mukaan itselleen väliaikaisia tavoitteita, eikä opettaja anna kaikille yhtä tiettyä tavoitetta eri harjoitteissa. (Treasure & Roberts 1995, 482.) Liukkonen & Jaakkola (2013) painottavat myös oppilaiden oman taitotason mukaista eriyttämistä. Jonkin uuden tehtävän harjoittelemisen lopputuloksen korostamisen sijaan, on painotettava tekniikoiden onnistumista. Näin hyvästä suorituksesta voi saada kehittymisen ja onnistumisen kokemuksia. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 302.)

Opettajan auktoriteetti liittyy myös tehtävien toteuttamistapoihin. Oppilaiden osallistaminen korostuu auktoriteetissa. Oppilaiden mielenkiintojen kuunteleminen ja mukaan ottaminen jo opetuksen suunnitteluvaiheessa antaa oppilaille autonomian tunnetta ja lisää liikuntamotivaatiota. Näin liikuntatunnit eivät tunnu opettajan toimesta pakotetuilta, vaan kaikkien yhteisenä toimintana. (Treasure & Roberts 1995; Liukkonen & Jaakkola 2013.) Myös erilaisten testien ja kilpailujen toteuttamisessa on hyvä hyödyntää parityöskentelyä ja suunnittelua. (Treasure & Roberts 1995).

Palautteen antaminen tai oppilaan näkökulmasta sen saaminen, on yksi tärkeimmistä asioista, kun puhutaan oppilaiden liikuntatuntien kokemuksista (Treasure & Roberts 1995, 483). *Palautteen saaminen* voi muodostua myös itse tekemistä tärkeämmäksi motivaattoriksi. Tällainen tilanne on yleistä liikuntatuntien kannalta oleellista sen avoimuuden takia. Koska liikuntatilanteet ovat sosiaalisia, on palautteen antaminen yleensä julkista. Tämän takia palautteen antaminen yksityisesti on koettu paremmaksi keinoksi, sillä silloin huomio muiden vertailusta jää vähemmälle ja palaute kohdistuu tarkemmin oppilaan omiin suorituksiin ja kehitykseen. (Treasure & Roberts 1995, 484.) Liukkonen ja Jaakkola (2013) esittelee palautteen antamiseen hampurilaismallin, jossa sämpylän osaa kuvaa positiivinen palaute ja pihvinä keskellä kehittämiseen ohjaava korjaava palaute. Ensin annetaan myönteinen palaute, jolla kiinnitetään oppilaan huomio ja vältetään negatiiviset vastareaktiot ja itse korjattava palaute otetaan helpommin vastaan. Lopuksi annetaan vielä myönteinen palaute kokonaiskuvasta, jolloin oppilaalle jää positiivinen mielikuva itse suorituksesta ja palautteesta. On myös tärkeää, että

palautetta annetaan muulloinkin, kun vain silloin, jos oppilas on suoriutunut muita paremmin. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 303.)

Oppilaiden ryhmittelyperusteissa on tärkeää painottaa oppilaiden yhteistyötaitojen kehittymistä ja ryhmien heterogeenisyyttä. Treasuren ja Robertsin (1995) mukaan oppilaat työskentelevät kilpailukykyisesti, yhteistyötä tehden tai yksilöllisesti. Tärkeää on, että työskennellään miten tahansa, sosiaalinen vertailu jää jälleen taka-alalle ja ryhmittelytilanteessa ryhmät jaetaan sattumanvaraisesti, jotta ryhmistä tulee heterogeenisiä. Tämä takaa myös yksilötyöskentelyssä heikommien selviytyvälle mahdollisuuden loistaa ryhmän kanssa erilaisissa ryhmätehtävissä. Se myös kehittää oppilaiden yhteistyötaitoja ja opettaa oppilaita toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. (Treasure & Roberts 1995.) Oppilaiden jakaminen taitotasojen mukaan jaottelee oppilaat toisten silmissä hyviin ja huonoihin, jolloin motivaatio laskee huonomman ryhmän oppilailla varmasti. Myös suomalaisille tuttu ”kapteenijako” (Kaksi oppilasta valitsee omaan joukkueeseensa oppilaita yksitellen) leimaa viimeiseksi jäävät oppilaat koko luokan edessä ”huonoimmiksi”. Tämä voi johtaa helposti myös pysyviin ahdistuksiin ja traumoihin liikuntatunteja kohtaan ja tytöt erityisesti pitävät kyseistä jaottelutapaa epämukavana ja jopa pelottavana. (Liukkonen & Jaakkola 2013; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75.)

Toiminnan arvioinnin tulee keskittyä oppilaan henkilökohtaiseen taitotasoon, eikä yleisesti pidettyyn normiin tai muiden vertailuun. Arvioinnin ollessa avointa ja julkista oppilailla on todettu olevan yhteyksiä ahdistuneisuuteen (Butler 1987;1988; Covington & Omelich 1984 & Jagacinski & Nicholls 1984). Arvioinnin pitäisi sisältää paljon itsearviointia, joka pitää sisällään oman kehityksen arviointia ja yksityisyyttä. Esimerkiksi oppilaat voivat pitää kirjaa tietystä suorituksesta koko kurssin ajan ja näin nähdä oman kehityksensä. Kurssin lopussa nämä omia suorituksia mittaavat muistiinpanot palautetaan opettajalle, jolloin opettajan ja oppilaan välisen arviointi on yksityistä (Treasure & Roberts 1995.) Tehtäväsuuntaisuutta lisää myös virheiden ja epäonnistumisen hyväksyminen. Virheet ovat väistämätön osa liikuntasuorituksia ja virheitä täytyy korostaa kehittymisen kohteina sen sijaan, että niitä pidettäisiin pahana (Liukkonen & Jaakkola 2013). Näin ollen oman taitotason mukainen, yksityinen ja omaan suoritukseen perustuva arviointi, johon

myös oppilas otetaan mukaan, tuottaa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ja lisää innokkuutta liikunnanopetusta kohtaan.

Ajankäytön hallinnassa opettajan on otettava huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet uuden taidon oppimiseen ja taattava kaikille mahdollisuus oman taitotasensa mukaan harjoitella tehtäviä, jotta kaikki saavat tehtyä parhaansa. Liian rajattu ajankäyttö tekee suorituksista normatiivisesti vertailtuja, jolloin ne ovat helposti mitattavissa eri oppilaiden kesken. Tämä puolestaan lisää minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Asioiden harjoitteluun käytetty aika on oltava joustavaa ja opettajan on myös pystyttävä joustamaan omasta tuntisuunnitelmastaan (Treasure & Roberts 1995; Liukkonen & Jaakkola 2013.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten helsinkiläisen peruskoulun liikuntaa opettavat luokanopettajat tukevat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomista liikuntatunnilla sekä millaisia haasteita opettajat mahdollisesti kohtaavat, jotka hankaloittavat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomista. Tutkimus on rajattu koskemaan yläkoulun- ja murrosiän kynnyksellä olevien oppilaiden opettajia.

1. Miten helsinkiläisen alakoulun liikuntaa opettavat luokanopettajat tukevat tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla 5.-6. luokka-asteella?
2. Millaiset haasteet estävät luokanopettajia luomasta tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla?

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni koskee helsinkiläisen peruskoulun liikuntaa opettavien luokanopettajien näkemyksiä liikuntatuntien tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemisesta, sekä niiden toteuttamiseen liittyvistä haasteista. Valitsin tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivisen tutkimuksen ja tarkemmin sisällönanalyysin. Aineiston hankin teemahaastattelun avulla, sillä mielestäni puolistrukturoidulla haastattelulla sain hedelmällisimmän aineiston, sekä pystyin haastattelun aikana tekemään jatkokysymyksiä teemani ympärille haastateltavien omien vastausten perusteella. Tämä tyyli palveli omaa tutkimustani parhaiten, sillä halusin mahdollisimman paljon yksityiskohtaisia tietoja haastateltavien omista kokemuksista kyseisessä koulussa.

6.1 Aineiston hankinta

Keräsin tutkimusaineistoni teemahaastattelulla. Valitsin teemahaastattelun, sillä halusin mahdollisimman tarkkaa ja yksityiskohtaista tietoa luokanopettajien omista kokemuksista. Teemahaastattelussa on oleellista, että keskeiset teemat ohjaavat haastattelun etenemistä ja se ottaa huomioon haastateltavien omat tulkinnat, sekä heille merkitykselliset asiat ovat haastattelun pääpainopisteenä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Näin haastattelussa syntyneet avoimen ja keskustelemaan ilmapiirin avulla päästiin syvemmälle teemojen sisälle, eikä niitä pohdittu vain pintapuolisesti, joka olisi saattanut olla täysin strukturoidun haastattelun ongelma. Teemahaastattelun etuna on myös mahdollisuus selventää vastauksia ja toistaa kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2002). Tämä toistui näidenkin haastattelujen aikana useasti. Välillä haastateltavat pyysivät tarkentamaan kysymyksiä ja välillä itse pyysin tarkentamaan vastauksia tai ohjasin jatkokysymyksillä vastausten suuntaa.

Haastattelua ohjasi kuitenkin haastattelurunko, jonka olin suunnitellut teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Haastattelurunko sisälsi aluksi 20 pientä kysymystä, joista lopulliseen haastattelurunkoon jäi 15 teemoja ohjaavia kysymyksiä. Tämän lisäksi haastattelun alussa kysyttiin viisi taustakysymystä, joilla saatiin tietoa opettajan kokemuksesta kyseisessä koulussa, sekä omaa suhdetta liikuntaan ja mahdollisia erikoistumisia opintojen aikana. Testasin haastattelurunkoani kahdesti ennen päätymistä lopulliseen versioon. Testihaastateltavat olivat Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, jotka olivat käyneet liikunnan perusopinnot, sekä toimineet kentällä liikunnanopettajina satunnaisesti joko työharjoittelussa tai sijaisena eri kouluissa. Tämä lisäsi testihaastattelun luotettavuutta sillä testihaastateltavilla oli ennestään tarpeeksi tietoa ja kokemusta vastata haastattelukysymyksiin. Testihaastattelujen perusteella muokkasinkin, lisäsin ja poistin kysymyksiä, jotta ne vastaisivat paremmin tutkimuskysymyksiini ja teorian kautta esiintyviin teemoihin.

Haastatteluun osallistui helsinkiläisen peruskoulun 5.-6. -luokanopettajista viisi. Koulussa olisi ollut vielä kuudennen luokan opettaja, joka oli juuri aloittanut kyseisessä koulussa, mutta pidin tapaustutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä, että opettajilla on hieman pidempi kokemus liikunnanopettamisesta kyseisessä koulussa. Haastattelun etuna onkin mahdollisuus valita haastateltavat, joilla tiedetään olevan tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 76). Kaikilla haastatteluun osallistuvilla opettajilla oli tässä koulussa useamman vuoden kokemus liikunnanopettamisesta. Sopiessani henkilökohtaisesti haastatteluluvista ja aikatauluista haastateltavien kanssa, kerroin haastattelun aiheen, tutkimukseni tutkimuskysymykset, sekä avasin hieman taustaa tutkimukseni pohjalle, jotta haastateltavien oli helpompi valmistautua haastatteluun ja osasivat jo etukäteen miettiä mahdollisia vastauksia. Se on suositeltavaa haastattelun onnistumisen näkökulmasta, sekä tutkimuksen aiheen esittäminen haastateltaville on eettisesti perusteltua. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 75.)

6.2 Tutkittavien kuvaus

Haastatteluun osallistui viisi (N=5) saman peruskoulun 5.-6. luokan luokanopettajaa. Haastattelun taustakysymyksissä kysyttiin haastateltavien ikä, koulutus, pääaine ja sivuaine koulutuksessa, vuodet opettajana, sekä vuoden opettajana kyseisessä koulussa. Lisäksi kartoitettiin omaa suhdetta ja motivaatiota liikuntaan, jolla pyrittiin ammentamaan opettajien omia näkökulmia liikuntakasvatusta kohtaan. Vuodet kyseisessä koulussa antoivat tämän tutkimuksen kannalta oleellista tietoa siitä, onko vastaajilla jonkinlainen mielikuva ja kokemus syntynyt kyseisen koulun kulttuurista ja mahdollisista ulkopuolisista haasteista, joita koulun tunnusmerkkeihin kuuluu. Tästä syystä yhtä kuudennen luokan opettajaa ei valittu mukaan tutkimukseen, sillä hän oli työskennellyt koulussa haastattelujen aikaan vasta muutaman kuukauden. Sukupuolella ei tässä tutkimuksessa ole tulosten kannalta merkittävää painoarvoa. Alakoulun liikunnanopetuksessa opetetaan sekaryhmiä, enkä kokenut opettajan sukupuolella olevan mitään vaikutusta tutkimuksen kannalta, joten se jätettiin kokonaan pois. Ikä -kysymyksellä saatiin selville suuntaa antava ikähaitari, joka osoitti, että kyseisen koulun opettajia voidaan pitää nuorina opettajina. Motivaatioilmaston tutkimisen kannalta tällä ei mielestäni ollut tässä tutkimuksessa suurta vaikutusta, mutta halusin pitää kysymyksen vuodet opettajana -kysymysten rinnalla, jotta tutkimuksesta saa kokonais kuvan ovatko opettajat mahdollisesti työskennelleet pitkään vai lähempänä opiskelujensa päättymistä. Ikä -kysymykseen kysyttiin ikää neljän viiden vuoden tarkkuudella, sillä tutkimuksen kannalta sen tarkka vaikutus oli pieni ja koin kysymyksen itse sensitiivisemmäksi, kun vastaajan ei tarvitse kertoa tarkkaa ikäänsä. Silti osa vastaajista vastasi vuoden tarkkuudella. Seuraavaksi kuvailen tarkemmin haastateltavia ja heidän taustojaan hieman tarkemmin.

Ensimmäinen haastateltava (H1) on haastateltavista nuorin, 29 -vuotias. Hän on koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri, pääaineenaan kasvatustiede. Sivuai neena hän on lukenut käsityötieteitä ja tarkemmin pehmeitä materiaaleja. Hänellä on takanaan 4 vuoden opettajakokemus ja kaikki samasta koulusta. Haastateltavan oma suhtautuminen liikuntaan ja liikunnanopetukseen on intohimoinen ja pääosin positiivinen:

Mä oon siis itse aina rakastanu liikuntaa, sekä koulussa, et aina harrastanu kaikkea ja se on mulle aina tosi rakas oppiaine ollu... Aina välillä. (H1)

Omaa liikunta- ja harrastustaustaa haastateltavalla on todella monipuolisesti. Hän kertoi harrastaneensa nuorempana joukkuevoimistelua, tennistä, karatea, uintia ja uimahyppyä.

Myös toinen haastateltava (H2) on liikunnallinen ihminen. Hän on iältään 40-44 -vuotias. Koulutukseltaan hän on kasvatustieteen maisteri, pääaineenaan kasvatustiede. Sivuaineenaan hän on lukenut pitkän historian, esi- ja alkuopetusta, teknistä käsityötä ja suomen kieltä ja kirjallisuutta. Hän myös korostaa, että olisi halunnut liikunnan sivuainetta opiskella, mutta aikatauluongelmien takia jätti sen väliin. Haastateltavalla on yhdeksän vuoden opettajakokemus, joista noin kolme vuotta tässä kyseisessä koulussa. Hän kuvailee omaa suhdettaan liikuntaan todella intohimoiseksi, sillä on myös vanha kilpaurheilija. Tällä hetkellä hän kokee urheilua ja liikuntaa lähinnä omien lastensa harrastusten kautta ja nostaa osasyiksi ikävät urheiluvammat, joita on kohdannut uransa aikana. Urheilulaji taustaa hänellä on seuratasolla koripallosta, sekä maastohiihdosta ja jalkapallosta.

Kolmas haastateltava (H3) on iältään 30-vuotias kasvatustieteiden maisteri ja hänelläkin pääaineenaan on kasvatustiede. Sivuaineena hän on lukenut teknologia-kasvatusta ja käsitöitä. Opettajakokemusta hänellä on kolme ja puoli vuotta ja kaikki kyseisestä koulusta. Puhuttaessa omasta suhteesta liikuntaan myös haastateltavan (H3) vastauksista nousee esille positiivinen ja liikunnallinen suhtautuminen:

Mä oon aina tykänny ihan hirveesti liikunnasta et se on ollu semmonen suosikki oppiaine koulussa ja ollu kova motivaatio ja sit tietysti vapaa-ajalla harrastanu myöskin. (H3)

Myös hänellä on liikunnallista lajitaustaa nuoruudesta seuratasolla. Hän on pelannut joukkuelajeista jalkapalloa ja pesäpalloa, sekä yksilölajeista yleisurheilua ja käynyt hiihtokilpailuissa. Nykyään liikunta tapahtuu lähinnä kuntosalilla, sekä tennistä ja padelia pelaamalla.

Neljäs haastateltava (H4) on 32 -vuotias luokanopettaja, joka on koulutukseltaan valtiotieteiden maisteri, pääaineenaan sosiaalipsykologia. Opettajana hän on ollut tässä koulussa pian kolme vuotta. Haastateltavan käsitys liikunnasta oli eroa-
vainen muiden haastateltavien suhteesta liikuntaan. Se tulee ilmi kysyttäessä omaa urheilua ja liikuntataustaa seuratasolla:

Oon monessakin seurassa, mut en kauheen pitkii aikoja. Koska silloin ku oli ite nuori, nii koki paljon paineita, et jotta sä voit olla ite urheilullinen ihminen, nii sun pitää todentaa se sillä, et sä pelaat jossain jengissä. Nii sit sitä koitettii erinäisillä koriksilla, futiksilla ja judoilla, mut mä inhosin sitä aina ja oon tosi tyytyväinen et nykyään ei koe siihen mitään painetta, vaan et mä voin olla urheilullinen ihminen ihan yksilönä ilman mitään joukkuetta. (H4)

Nykyisiin liikuntaharrastuksiin hän kertoo kuuluvan esimerkiksi jooga. Siinä korostuu liikunnan nautinnollisuus ja hänelle tärkeäksi kokema asia, jossa liikunnasta itsessään saatava nautinto on suuressa arvossa. Aiemmin hän on nauttinut liikuntasuorituksen jälkeisestä hyvästä olost, joka on tullut rankan suorituksen jälkeen. Nykyään hän saa paljon enemmän nautintoa esimerkiksi hiihtosuorituksesta itsessään, mutta myös sen jälkeisestä hyvästä olost.

Viides haastateltava (H5) on 35 -vuotias ja koulutukseltaan filosofian maisteri pääaineenaan suomen historia. Sivuaaineena hän on lukenut kasvatustieteitä ja valtio-oppia. Hänellä on haastateltavista pisin opettajakokemus (6,5 vuotta) nykyisestä koulusta ja hän on toiminut myös yläkoulun liikunnanopettajana. Tällä hetkellä hän on 5.-6. erityisluokanopettajana. Hän on pitänyt aina liikunnasta ja pitää liikkumista yleisesti erittäin tärkeänä. Hän on kuusivuotiaasta asti harrastanut vapaa-ajallaan urheilua seuratasolla ja harrastaa edelleen. Lajeina ovat pyösyneet jalkapallo, sekä kaksikymppisenä mukaan tullut salibandy. Tämän lisäksi haastateltavan omiin liikuntamuotoihin kuuluu lenkkeily.

6.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineistona toimii viiden opettajan haastattelut, jotka nauhoitettiin haastattelutilanteessa. Aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä.

silla. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Sisällönanalyysissa aineisto puretaan joko induktiivisesti, eli aineistolähtöisesti, jolloin kerätystä aineistosta pyritään löytämään teoreettinen kokonaisuus, tai deduktiivisesti, jolloin aineiston analyysi pohjautuu valmiiseen viitekehykseen ja aineistoa tutkitaan valmiista teoreettisesta näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2002.)

Tässä tutkimuksessa sovelsin induktiivista ja deduktiivista aineistonanalyysimenetelmää niin, että ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ”miten helsinkiläisen alakoulun liikuntaa opettavat luokanopettajat tukevat tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla 5.-6. luokka-asteella?” käytin teorialähtöistä, eli deduktiivista, aineiston analyysimenetelmää. Aineistorunko pohjautuu Epsteinin (1989) kehittämään Target -malliin, joka mielestäni sopi parhaiten teoreettiseksi taustaksi tutkiessani opettajien luomaa motivaatioilmastoa. Toiseen haastattelukysymykseeni ”millaiset haasteet estävät näitä opettajia luomasta tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla?” lähdin analysoimaan aineistoa aineistolähtöisesti, eli induktiivisesti. Tämän sisällönanalyysimenetelmän tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä tietoa yleisesti ja tiivistetysti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105).

Lähdin liikkelle niin, että litteroin ensin koko nauhoitetun haastatteluaineiston Word -tiedostoon luettavaan muotoon. Litteroin haastattelun sanasta sanaan jättäen kuitenkin pois kaikki ylimääräiset mietintä-äännähdykset, kuten ”öö, hmm ym” ja puheessa mahdollisesti toistuvat lisäsanat kuten ”siis siis, niiku niiku”, selkeyttääkseni tekstiä itselleni. Kaikki tutkimuksen kannalta tärkeät asiat on säilytetty alkuperäisessä muodossaan. Tämän jälkeen tutustuin litteroituun materiaaliin huolellisesti. Erottelin litteroiduista materiaaleista värikoodeilla vastaukset, jotka liittyivät omiin tutkimuskysymyksiini. Näin vastaukset kategorioituivat ”haasteisiin”, ”opettajan omiin näkemyksiin” ja ”motivaatiota edistäviin tekijöihin”. Tämän jälkeen siirsin jokaisen oman kategorian omaan Word -tiedostoon ja lisäsin vastausten perään vastaajatunnuksen (H1,H2...). ”Opettajan omat näkemykset”-kategorian vastaukset painottuivat pääosin taustakysymyksiin.

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty induktiivisesti analysoidussa vaiheessa Milesin ja Hubermanin (1984, ks Tuomi & Sarajärvi 2002, 110) kolmevaiheista prosessia. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi, eli pelkistäminen, jossa aineistoa tiivistetään ja siitä poistetaan kaikki tutkimuksen kannalta turha aineisto pois tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Toisessa vaiheessa aineisto on klusteroitu, eli ryhmitelty, jossa muodostettiin alaluokkia. Nämä syntyivät yhdistelemällä pelkistettyjä ilmauksia (taulukko 1). Kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa aineistoa abstrahoiitiin niin kauan, että muodostui neljä teoreettista käsitettä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.)

Taulukko 1. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta.

Alkuperäisilmaus	Redusoitu ilmaus	Alaluokka
"Kuten mä sanoin meil on täs liikkaryhmässä tosi tosi kilpailuhenkisiä oppilaita muutama. Toki olen ohjannut oppilaita ilmaisemaan tunteita asiallisella tavalla tai vähän nielemään sitä kiukkua myöskin, mutta se ei kyllä aina onnistu."	Kilpailuhenkisyys haasteena ja tunteiden ilmaisun vaikeus.	Oppilaan tunteidenkäsittely
"Oma niiku ajatus, siitä omasta taitotasosta on huono jo valmiiks, nii sit kokee nolostumisen hetken siinä. "	Nolostuminen huonojen taitojen takia.	Oppilaan oma taitotaso
"Nyt haaste on ainaki se, et kun ei oo tota salia käytössä lainkaan, nii sit joutuu pohtimaan, et miten ja millä tavalla järjestään niitä liikuntatunteja. Jotakin vähän jää ehkä vähemmälle nyt tässä kohtaa mitä pystyy tekee."	Salin puutteen negatiivinen vaikutus liikuntatuntien järjestämiseen.	Tilat

Aluksi muodostin pelkistettyjä ilmauksia kaikista tutkimuskysymykseeni vastaavista vastauksista. Klusterointivaiheessa alkuperäisilmauksista etsitään eroavaisuuksia tai samankaltaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112). Tässä tutkimuksessa keskityttiin samankaltaisuuksiin, joilla haettiin samankaltaisia haasteita tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomiselle. Pelkistetyistä ilmauksista

ryhmittelin alakategorioita, joita tutkimuksessa syntyi 16 (taulukko 2). Tämän jälkeen aineiston abstrahointivaiheessa muodostin näistä alakategorioista neljä yläkategoriaa, joista muodostui tutkimukseni teoreettisia johtopäätöksiä (taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki alakategorioista ja teoreettiset johtopäätökset.

Alaluokat	Teoreettiset johtopäätökset
Tilat Koulun liikuntavälineet Oppilaan liikuntavälineet Teknologia	Ympäristö
Ryhmä Levottomuus Tunteiden käsittely Koulun ominaispiirre Vuorovaikutustaidot	Oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät haasteet
Oppilaiden kunto Oppilaan oma taitotaso Oppilaiden kiinnostuksen puute	Oppilaiden kokemaa heikkoa pätevyys
Murrosikä Nolous Kasvojen menetys Luokan kingi -efekti	Sosiaalinen asema

”Miten helsinkiläisen alakoulun liikuntaa opettavat luokanopettajat tukevat tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla 5.-6. luokka-asteella?” -tutkimuskysymykseeni hain vastauksia deduktiivisella sisällönanalyysimenetelmällä. Deduktiivinen analyysimenetelmä on Driskon ja Maschin (2015) mukaan perussisällönanalyysin käytetympi muoto, sillä tutkijan mielenkiinnot yleensä ohjaavat tutkimaan aiheeseen liittyvää teoriaa (Drisko & Maschi 2015.) Tässä tutkimuksessa analyysiani ohjasi Epsteinin (1989) Target -malli, jonka mukaan syntyi kuusi valmista kategoriaa, jotka rakensivat tutkimukseni analyysirungon. Kategorioiksi muodostui näin tehtävät, auktoriteetti, ryhmittely, palaute, arviointi ja ajankäyttö. Analyysirungon alle rakennetaan kategorioita ja luokituksia induktiivisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti, jolloin aineistosta saadaan mukaan analyysirunkoon liittyvät asiat ja analyysirungon ulkopuolelle jäävistä asioista voidaan muodostaa uusia kategorioita (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Tässä tutkimuksessa analyysirungon ulkopuolisista asioista ei muodostettu uusia kategori-

oita vaan analyysirunko oli täysin strukturoitu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116), jolloin uutta aineistoa testattiin valmiiseen Target -malliin helsinkiläisen peruskoulun kontekstissa. Analyysirunkoon sijoitettiin pelkistettyjä ilmauksia aineistosta ja muodostettiin luokkia, joka noudatti teorialähtöisen sisällönanalyysin periaatteita (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117).

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tulokset ja kappaleen loppuun tiivistän lyhyen yhteenvedon aineistosta esille nousseista tuloksista. Tutkimustulokset on esitetty tutkimuskysymyksittäin ja niiden yhdistelyä tapahtuu vasta yhteenvedossa. Tarkemmin tulosten yhteyttä teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin on esitelty pohdintaa (ks, kappale 9) -kappaleessa. Ensimmäiseksi avaan tutkimuskysymyksen tulokset, jotka koskevat opettajien motivaatioilmastoa edistäviä tukemiseen liittyviä toimia. Tällä pyrin luomaan lukijalle käsityksen koulussa tapahtuvista toimista, jonka jälkeen toisen tutkimuskysymyksen tuloksiin, jotka liittyvät koulussa esille nouseviin tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisen haasteisiin saa perusteellisemman näkökulman.

7.1 Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukeminen

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on löytää kyseisen helsinkiläisen peruskoulun liikuntaa opettavien luokanopettajien käytännön keinoja, joilla tuetaan tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa alakoulun liikunnanopetuksessa 5.-6. luokkalaisille. Seuraavaksi nostan esille Target -mallin (Epstein 1989) pohjalta millaisin keinoin tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tuetaan opettajien vastausten perusteella suhteessa Target -mallin kategorioihin: *tehtävät, auktoriteetti, palautteen antaminen, ryhmittelyperusteet, arviointi ja ajankäyttö*. Esittelen tulokset, joissa vastaan tutkimuskysymyksen: ”Miten helsinkiläisen alakoulun liikuntaa opettavat luokanopettajat tukevat tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla 5.-6. luokka-asteella?”

Tehtävät

Target -mallin (Epstein 1989) mukaan tehtävien on oltava monipuolisia ja oppilaiden oman taitotason mukaisia, jotta jokainen oppilas voi saada onnistumisen kokemuksia. Teoriassa tähän päästään muokkaamalla tehtäviä, pelivälineitä ja sääntöjä niin, että jokainen pystyy toimimaan oman taitotasonsa mukaisesti tai oppilaiden välisiä taitoeroja kavennetaan, joka luo myös heikommille oppilaille onnistumisen kokemuksia (Liukkonen & Jaakkola 2013, 301-302).

Aineiston perusteella sopivan tasoiset tehtävät toistuivat useasti jokaisen haastateltavan opettajan kohdalla. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa luotiin pääsääntöisesti eriyttämällä, joka myös tunnistettiin välillä haastavaksi. Joissain tilanteissa opettajat olivat jo suunnitteluvaiheessa eriyttäneet taitotason mukaan.

No se helpottuu kokemuksen mukaan, mut kyl se niiku oli aluks aika vaikeeta, kun piti keksiä tosi eriytettyjä juttuja sinne tunnille, et saa niit motivoitua ja sit niiku laajasti vaihtoehtoja ja variansseja mitä liikuntatunnilla tehdään. Et kaikille löytyis jotain mielekästä tekemistä. (H3)

Just se et tehään eritasosille liikkujille eritasosia. Et ku me jaetaan se porukka, nii ne vähemmän liikkuvat kokee et tulee hyväksytyks. et on niiku samantasosten tyyppien kans liikkumas, eikä tarvii kokee häpeää siitä et jää jalkoihin. (H5)

Tehtäviä muokattiin tehtäväsuuntautuneimmiksi myös soveltamalla sääntöjä, jotta oppilaiden väliset taitoerot eivät veisi motivaatiota heikomman tasoisilta oppilailta.

No mä yritän vähä miettii, mitä mä alussaki sanoin, sellasia tekemisiä missä se pohjalla oleva kunto tai taidot ei liikaa määrittäis sitä, miten sä pärjää siinä jutussa, vaa no mä opetan liikkaa toisen opettajan kanssa, nii me ollaa sit yritetty miettiä sellasia esimerkiks pelejä erilaisilla tvisteillä ja vähän pyrkii niiku tasottaamaan sitä et ne huiput ei pääsis dominoimaa sitä peliä ja kaikki pääsis osallistuu. (H1)

Onnistumisen kokemukset painottuivat opettajien vastauksissa todella vahvasti. Tehtävien avulla pyrittiin selkeästi saamaan jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta lisäämään oppilaiden motivaatiota.

Pitää hyväksyä se et kaikille ei voi pitää samaa vaatimustasoa ja sit yrittäny keksiä sitä vaihtoehtosta tekemistä et kaikki sais niiku suoritettua ja sais niitä onnistumisen tunteita ja kokemuksia ja sais sitä omaa fyysistä kuntoa parannettua myös koululiikunnan kautta ja sit ymmärtäny myös sen et missään nimessä ei ainakaan tapa kenenkään motivaatio täällä koulussa. (H3)

Heikommille oppilaille tarjottiin onnistumisen kokemuksia opettajien mukaan myös keinotekoisesti.

Et sellaset oppilaat joil on tosi heikot taidot tai heikko motivaatio nii mä teen myös sitä et mä yritän heille sillee keinotekosesti luoda niitä onnistumisen kokemuksia. Esimerkiks pesiksessä nii mä toimin ite lukkarina ja toinen ei osu koskaan siihen palloon nii ”oho heitinki vähän ohi en saanu syötetty ykköspesälle” -tyyppisesti et mä yritän tavallaa väkisin tuoda niille niitä onnistumisen kokemuksia siinä. (H1)

Haastattelussa opettajat pohtivat millaiset tehtävät olivat heidän mielestään kaikkein motivoivimpia koko ryhmän osalta. Aineistosta nousi esille haasteita, joissa oppilaat jäivät sivuun, eivätkä osallistu (ks, kappale 7.2), mutta matalankynnyksen tehtävät ja yhteiset ryhmäleikit olivat lähes kaikkien opettajien mielestä koko ryhmää motivoivimmat leikit. Matalankynnyksen leikeissä ja tehtävissä jokainen oppilas uskoo pärjäävänsä, koska niissä ei tarvita liikunnallisia taitoja ja säännöt ovat hyvin selkeät ja helpot.

Hyvin yksinkertaiset. Yleensä tälläset pelit mihin kuuluu heittämistä. Tälläset polttopallo ja kahden tulen välissä ja hirvenmetsästys tyyppiset. Tälläset hirveen yksinkertaiset pelit missä ei tarvitse muuta kun juosta ja väistää palloa. Sellasii yleensä kaikki lähtee mukaan. Sit kun se alkaa menee monimutkasemmaks mikä vaatii enemmän liikuntaitoa, ajattelua ja muuta niin sit aletaan olla jo sillee että moni turhautuu siitä et ne ei ymmärrä edes ohjetta. (H5)

Niissä ei tarvita semmosia taitoja. Sul ei tarvii olla lajitaitoja et sä osaat tehdä niitä. Jos mietitään jotai pesäpalloa, lentopalloa, korista, uintia nii sulla pitää olla jonkilaisia lajitaitoja, että sä voit tehdä niitä juttuja ja toimimaan. Nii sit taas nää polttopallot ja tälläset ryhmäleikit, et ku sä toimit sääntöjen mukaan nii se riittää. Sun ei tarvii olla hyvä jalkapalloilija tai muuta. Se on niiku semmonen et se ei aiheuta turhia ylimääräisiä paineita oppilaille et pitäis osata erityisesti. (H2)

Kyl ne on varmasti tälläset pelit ja leikit missä ei oo selkeätä kilpailuasetelmaa vaan se sanotaa se tämmönen perus hippa missä sä saat jatkaakki sitä etkä sä jättäydy kentän sivuun vaik sut saadaan kiinni, vaan siin on joku et sä pääset takasin peliin. Et se on sellanen jatkuva leikki missä ei tuu voittajia ja häviäjiä vaan se koko aika pyörii siinä. Siinä yleensä tulee mitää tollasta poisjääntiä. yleensä siis just kaikki leikit ja pelit. Tälläset vähän kevyemmät jutut. (H3)

Tehtävien kautta painottuu vahvasti myös liikunnan ilo, jonka voidaan nähdä koulun tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tunnusmerkkeihin. Opettajat pyrkivät lisäämään oppilaiden motivaatiota, onnistumisen kokemuksia ja pätevyyden tunteita kasvattamalla oppilaiden viihtyvyyttä liikuntatunneilla ja liikunnasta saatavien positiivisten kokemusten myötä.

Esimerkiks tänään siel kuudesluokkalaisten liikkatunnilla, nii siel on kaks sellast kaverii, jotka on vähän semmosii, no tosi epäliikunnallisia ja vähän sellasia reppanoita. Ne vietti melkein koko tunnin et ne heitteli palloa toisilleen ja niil oli ihan sika kivaa kahestaan. Mä en oo ihan varma saiko ne siitä "olen hyvä liikunnassa" -tunnetta, mut ainakin niillä oli tosi kivaa. (H4)

Tehtävien eriyttämisen ja positiivisten kokemusten lisäksi opettajat pitivät myös tärkeänä, että tehtävät sisältävät mahdollisimman paljon liikettä ja itse liikuntasuorituksia. Haastattelussa yhtenä kysymyksenä oli "kumman valitsisit ja miksi?" -kysymys, johon annettiin kaksi esimerkkitehtävää, kuinka harjoitella pesäpallossa heittämistä ja kopittelua. Ensimmäisessä vaihtoehdossa oppilaat olivat jonoissa ja heittivät vuorotellen yhdelle kiinniottajalle lyhyen matkan päähän, palasivat jonoonsa ja toistivat. Ensimmäisessä vaihtoehdossa oli myös pieni rangastuslenkki niille, joiden heitto epäonnistui täysin. Toisessa vaihtoehdossa oppilaat olivat jakautuneet pareittain ja heittivät sekä palauttivat palloa toisilleen. Kaikki

valitsivat jälkimmäisen vaihtoehdon ja perustelivat valintansa toistojen määrällä ja vapaudella harjoitella itsenäisesti.

Valitsen tän jälkimmäisen. siinä saa ensinnäkin paljon enemmän kokoajan oppilaat toistoja. eikä tuu odotusaikaa ja sitten tossa ekassa tollanen rangaistussysteemi kuulosti omaan korvaan et mä en ikinä tekis tollai ellei joku tahallaan heittäis sitä palloa väärään suuntaan. toi toinen kuulostaa paljon paremmalta ja musta tuntuu et sä pystyt siinä kokoajan opastaa ja ohjata jos jollain on vaikka jotain heittotekniikassa ilman, että muiden huomio keskittyy siihen et nyt mä täällä opastan jotain tiettyä tyyppiä. Et se tapahtuu niiku mun muun toiminnan lomassa. Saatika et se pysähtyis se koko toiminta sen takia ja kaikki kattois. (H3)

Valitsisin jälkimmäisen koska kaikille tulis paljon enemmän toistoja eikä tarvis jonnottaa ja odottaa omaa vuoroansa. (H2)

Yksi opettajista sanoi eriyttävänsä tehtävän.

Mä tekisin varmaan noi molemmat liikuntatunnin sisällä. Mä tekisin kovemman tason tyypeille ton ykkösen ja niille ketkä vois valita sen etäisyyden eikä ois rankkarihommaa nii mä tekisin niille jotka ei oo niin liikunnallisia ja kilpailuhenkisiä. (H5)

Liikuntatuntien aktiivisuuden vaikutusta myös korostettiin siinä, että suurin osa lapsista liikkuu liian vähän.

Mun mielestä se idea liikuntatunnissa on se, että mahdollisimman paljon liikettä sillee et se on aina se ydin juttu siinä, et tavallaan ne lapset ja nuoret hirveen vähän liikkuvat nii edes koulun liikkatunneilla saa vähän liikettä päiväänsä. (H5)

Auktoriteetti

Oppilaiden autonomialla ja vapaudella vaikuttaa omaan sekä ryhmän toimintaan liikuntatunneilla on yhteys liikuntamotivaation edistämiseksi (Liukkonen & Jaakkola 2013, 302). Target -mallin (Epstein 1989) mukaan opettajan kontrollin vähentäminen ja oppilaiden osallistaminen tuntien suunnitteluun, sisältöihin ja oppimisen tavoitteisiin lisää autonomian tunnetta.

Puhuttaessa oppilaiden vapaudesta vaikuttaa omaan toimintaan, oppilaiden vapaus valita oman taitotasonsa mukaan tehtäviä oli suurin yksittäinen tekijä, joka aineistosta nousi esille. Tämän koulun selkeä yhteinen linja oli se, että peliosuuk-

silla pyrittiin järjestämään kaksi eritasoista peliä. Näistä peleistä puhuttiin yleisimmin nimillä ”kova peli” ja ”rennompi peli”. Oppilaat saivat valita oman tunnetilansa mukaan haluavatko he pelata kilpailullisemmin vai vähemmän tosissaan.

Sit usein annan oppilaan päättää liikuntatunneilla sellasten yleisten alkujuttujen jälkeen et haluuko pelaa vähän rauhallisemmin vai haluuko pelaa vähän totisemmin. ja sit saa valita, välillä joko oman mielenkiinnon tai oman taitotason mukaan sitä ryhmää, jossa liikkuu. (H3)

Jos on mahdollisuus tarjota vaihtoehtoja. Sillä me ollaan näitä kutosia nyt saatu houkuteltua et me pystytään jakamaan ne kahteen vähä niiku eritasoseen porukkaan. Et siel ei oo ne himofutarit samassa sun kans et voit vähä niiku valita sen tason mukaan et kumpaan sä meet. Ja me ei sitä niiku taitotason mukaan jaeta et kumpaa sä meet, vaan on kova peli ja vähemmän kova peli ja sä saat ite valita kumpaan sä meet. Ja se on aika toimiva ollu meidän oppilaitten kohalla. (H2)

Ryhmävalinnan lisäksi oppilailla oli myös mahdollisuuksia vaikuttaa ryhmän sisällä tapahtuvaan toimintaan. Peliin soveltaminen oli usein jo valmiiksi mietittyä ja opettajalähtöistä, mutta oppilailla oli myös mahdollisuus vaikuttaa. Tässä heijastuu myös kontrollin vähentäminen ja oppilaiden ideoiden kuunteleminen.

Me pelattii tuol kuplas pesäpallo mikä oli sillai tosi kivaa et meit on kaks opettajaa ja me jaettiin tai itseasias oppilaat sai ite jakautua sen oman fiiliksen mukaan et halusko vähä kilpailuhenkisempää vakavahenkisempää vai halusko sellasta vähän pehmeempää mis harjotellaan alusta saakka niitä juttuja, et se oli kyl sellai et siinä oli kaikki tosi kivasti mukana ja et esimerkiksi siinä niiku iisimmässä pelissä me ei laskettu juoksua ollenkaa. Et me äänestettiin ja ne ei halunnu laskee niitä. (H1)

Vapaus valita tunnin sisällä tapahtui myös lajikohtaisesti. Oppilaat saivat itse moneksi valita vaihtoehtoja liikuntatunneilla tehtäviin suorituksiin. Näissä kuitenkin korostuu se, kuinka oppitunnit ovat opettajajohtoisia, mutta oppilaille luodaan autonomian tunnetta lisäämällä heille mahdollisuuksia vaikuttaa.

Mä yritän aina kehittää sillä tavalla, et sovitaan et on seuraava tunti ja me pelataan futista. Nii sit mä mietin et jos joku ei halua pelatakaa futista, et ois joku vaihtoehto. Et ois aina vähintään kaks vaihtoehtoa nii se luo sellasen psykologisen tilan et okei mul on valinta ja se tuo sulle vapauden tunnetta ja sellasta sisäisen motivaation tunnetta et okei, mä sain valita näistä kahdesta, vaik ne molemmat oiski ikäviä. Et sulle luodaan illuusio valinnasta. Vaik se on oikeesti kokonaan mun näpeissä se homma. (H4)

Tuntien sisällön suunnitteluun oppilaat pääsivät vaikuttamaan jokaisen opettajan pitämällä tunneilla, kuitenkin hieman erilaisin keinoin. Opettajien mielestä oppilaan- ja ryhmäntuntemus oli tärkeää ja joillekin ryhmille pystyi antamaan enemmän vapautta oppituntien suunnittelun suhteen. Aineistosta nousi esiin useasti se, että oppilaiden ideoita kerättiin yleensä heti lukukauden alussa ja opettajat toteuttivat pedagogisen tuntemuksensa mukaan oppilaiden ideoita.

Kyl mä yleensä oon tehny kun on alkanu liikunnat. Nii ensimmäinen kerta on semmonen mis oppilaat saa ehdotella omia toivomuksia. Mitä vaikka syyslukukauden aikana tultais liikkumaan ja sit pyrin niitä mahdollisuuksien mukaan. Ja kaikki toivomukset mitkä pystyn toteuttamaan nii toteutankin ja sit jos on jotain et oppilaalla on toiveena et mentäis liikuntahalliin, jossa sais olla vapaammin, nii pyrin tämmösiäkin toteuttamaan mahdollisuuksien mukaan. Et pääsis oppilas vaikuttamaan. (H3)

Monesti vuoden alussa mietitään mitä oppilaat haluis liikuntatunnilla tehdä. Mä mielellään toteutan oppilaiden toiveita, mut lähtökohtasesti tääl on se et tulee futis ja salibandy. (H5)

Toki mä niiltä kyselen et mitä ne haluis ja pystyy sillä tavalla vaikuttaa et mitä suunnitellaan sen toisen liikunnanopettajan kans et mitä me niiku pidetään niille. (H2)

Myös yksittäisten tuntien suunnitteluun oppilaita osallistettiin, jos ryhmäntuntemus sen salli.

Toki jos ryhmiä ja lapsia löytyy nii mielellään. Olen esimerkiksi joskus antanu joidenkin ryhmien suunnitella liikuntatuntiin vaikka jonku puolen tunnin jutun. Sit ne on niinku esitelly sen mulle. Et voidaaks tehdä tämmönen. Sit ilmanmuuta me ollaa pystytty tekee se sit vaik seuraaval viikol. (H5)

Osa opettajista myös osallisti taitavia oppilaita suunnitteluun ja opetukseen. Vertaisopettamisella pyrittiin lisäämään autonomian tunnetta taitavammille oppilaille ja samalla heidän avullaan motivoida heikompia oppilaita. Näin oppilaat eivät koe toiminnan tapahtuvan ylhäältä päin ohjattuna ja opettajien mukaan tällä oli positiivista vaikutusta myös heikompien oppilaiden motivaatioon

Mielellään annan oppilaille vastuuta ja vapauksia. Varsinkin semmosissa jutuissa mitkä ei oo itselle ihan lähimpiä. Esimerkiksi joku voimistelu, niin olen hyvin monta kertaa antanu joillekin voimistelua harrastaville tyypeille luvan näyttää esimerkkisuorituksia ja vähän niinku opettaa sen jutun mitä siel tehdään (H5)

Yks semmonen asia on ainaki et yrittää jollakin tavalla motivoida ne jotka osaavat sitä lajia niin että he ottais enemmän mukaan myös niitä jotka eivät osaa. Et harjoteltais syöttelytaitoja ja muuta millä saatas niiku kaikki ikään ku siihen peliin mukaan. (H2)

Palautteen antaminen

Oppilaat haluavat yleensä palautetta. Target -mallin mukaan, palautteen tulisi kohdistua oppilaan suoritukseen ja olla piirteeltään kannustavaa ja rakentavaa. Palautteen tulisi aiheuttaa mahdollisimman vähän sosiaalista vertailua. Parhaiten sosiaalista vertailua voidaan vähentää yksilöllisellä ja kohdennetulla palautteella. Palautetta kuuluisi antaa henkilökohtaisesta kehityksestä eikä esimerkiksi vertailusta ikäluokan normien ylittämisestä. (Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2013, 302-303).

Palautetta tässä peruskoulussa annettiin ja aineiston perusteella palautteiden annosta huokui positiivisuus, kannustaminen ja oppilaiden tsemppaaminen. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tuettiin vahvasti luomalla liikuntatunneille positiivinen ja kannustava ilmapiiri, jossa oli tilaa myös epäonnistumisille. Näillä keinoilla tuettiin oppilaiden itsetuntoa. Opettajien vastauksissa toistui se, että opettajat pyrkivät antamaan positiivista palautetta kaikille oppilaille, eikä positiivinen palaute kohdistunut pelkästään erottuvasti onnistuneille.

Varmaa sellasella jatkuvalla positiivisella palautteella et se vaihtelee paljon, ku tuntee niitä oppilaita, joille pitää antaa ihan pienestäkin jo tsemppiä, kun ne on mukana. Joillakin se lähtee ihan siitä ja sitten pikkuhiljaa kehittää sitä itsetuntoa sen liikunnan kanssa et sillai koko porukalle muistuttelee siitä et koulun ulkopuolella on kilpaharrastukset erikseen et täällä tärkeintä on se liikunnan ilo ja et kaikki saa niitä onnistumisen ja positiivia kokemuksia. Yleisesti luon sellasta ilmapiiriä et kenellekään ei tulis sellasta oloa et haittais vaikka epäonnistuis. (H3)

Jos siin on joku peli, nii sit mä seurailen koko aika mitä siel tapahtuu ja sit mä annan niiku nimellä kohdennetusti et hyvä sinä. Ja mä pyrin siihen et mä sanoisin jokaiselle oppilaalle jotain positiivista sen liikkatunnin aikana. (H1)

Palautteen annossa liikunnan ilo koettiin teknisesti täydellisesti onnistuneita suorituksia tärkeämpänä ja palaute kohdistui pääosin tsemppaamisen ja kannustamisen kautta.

Niinkun positiivisen kautta kannustaen. Mut toki jos siin suorituksessa on oikeesti korjattava nii sit mä saatan niiku ite näyttää et miten se ois hyvä tehdä tai yritän antaa mahdollisimman selkeitä ohjeita et miten kannattais parantaa ja tehdä eritavalla et onnistuis paremmin. Mut yleisesti hyvin kannustavasti. Välillä ehkä liiankin kannustavasti et välillä sielt voi jäädä jotain juttuja korjaamatta teknisesti. Mut mä koen et se on tärkeempä et oppilailla säilyy se liikunnan ilo ja motivaatio, kun se että näistä hoituis sellassii teknisesti täydellisiä suorittajia. (H1)

Palautteen kohdistuessa oppilaiden suorituksiin oli opettajien palaute positiivista, rakentavaa ja kehuva. Negatiivista palautetta ei opettajien vastauksista ilmenyt, vaan se oli enemmänkin neuvomista.

Pyrin antamaan aina positiivista ja liikuntatunnilla ei etenkään taidoista mitään negatiivista palautetta et ainoastaan positiivista. Ainoa negatiivinen palaute multa lähtee just siitä osallistumisesta. Et hei et nyt pitää osallistua... (H2)

Puhuin aiemmin tosta ettei halua, että kukaan menettäis kasvojaan moittimalla jonku taitoja tai ohjaa silleen, että muut näkee tai et se ois kaikkien huomion keskipisteenä. (H3)

Aineistosta nousee esille yhtenä teemana keskustelu. Ryhmän kanssa palautetta annettiin oppituntien jälkeen ja tällä pyrittiin koko ryhmän tasolla parantamaan tuntien ilmapiiriä. Palautteessa keskityttiin usein oppilaiden toimintaan ryhmän ilmapiiriin luojina ja painotettiin liikuntatuntien sosiaalista puolta.

Varmaan sillä et käydään keskustelua siellä liikuntatunnilla ja ne liikuntatunnit ei oo mikään et siel ei erotella mitään yksilöitä tai paremmuusjärjestykseen laiteta liikunnallisten taitojen perusteella, vaan myös sitä miten kaikki huomioi toisiaan ja toimii siellä ryhmän jäsenenä. Tavallaan kaikkien muidenkin liikunnan ja motivaation lisääjinä. Et käyn semmosta keskustelua. Se on itelle tosi merkittävä asia, et kaikki toimii reilusti ja kannustaa muita. Niiku liikkuu hyvällä fiiliksellä. (H3)

Pyrin kannustamaan lapsia ja nuoria ja sanomaan siitä myös et sosiaalinen puoli on liikunnassa ja arvioinnissa ihan keskeistä. (H5)

Opettajien vastauksissa nousi esille, kuinka murrosiän vaiheilla olevien oppilaiden kohdalla opettajalta saatu palaute voi olla erittäin sensitiivinen asia. Tällöin palautteen antoon täytyy kiinnittää erityistä huomiota.

Et ku mä nään et joku onnistuu, nii mä kiinnitän huomiota siihen onnistumiseen ja kehun. Mut erityisesti kun on tän ikäsistä kyse nii en yhtään liikaa kehumalla, koska jos vähänki liikaa kehuu, nii se vähän niiku kääntyy ympäri. Koska se on ton ikäsielle tosi uncool et opettaja tulee kehumaan sua. Se on tosi kultanen keskilinja et kuinka paljon pitää kehuu. Se on yleensä tosi ohimenevä nyökkäys ja that's it. (H4)

Palaute suorituksista annettiin pääosin yksityisesti. Varsinkin jos oppilaan suoritustekniikassa nähtiin korjattavaa, ei yhtä oppilasta ohjattu koko ryhmän edessä vaan henkilökohtaisesti. Henkilökohtaisella palautteella vältettiin sosiaalista vertailua ja varmistettiin, ettei ryhmän huomio kohdistu oppilaaseen, jonka tekniikassa tai suorituksessa oli korjattavaa

Mä jossain kohtaa ku on sopiva hetki nii pidettäis pieni tauko käytäis yhdessä läpi se tekniikka. Vaikka se ois osalla olluki jo hyvin hallussa. Sitten jatkettais eteenpäin ja jos mä edelleen nään, et ne muutamat tyypit tekee edelleen jotain väärää tai vahingollista omalle kropalleen, nii sit mä saattaisin käydä sanoo, et muistat sä mitä mä äsken sanoin. (H1)

Yritän käydä neuvomassa henkilökohtaisesti ja sit pystyy antamaan sitä positiivista palautetta heti, jos joku osa-alue onnistuu nii siinä kohtaa. (H2)

Sä pystyt siinä koko ajan opastaa ja ohjata, jos jollain on vaikka jotain heittotekniikassa, ilman että muiden huomio keskittyy siihen, et nyt mä täällä opastan jotain tiettyä tyyppiä. Et se tapahtuu niiku mun muun toiminnan lomassa. Saatika et se pysähtyis se koko toiminta sen takia, ja kaikki kattois. (H3)

Palautteenannossa opettajilta saatu palaute oli kehuva ja positiivista. Oppilaita kannustettiin antamaan myös vertaispalautetta ja myös vertaispalautteen antamisessa painotettiin positiivista palautetta, eikä palautetta saanut antaa toisen heikoista suorituksista vaan ainoastaan onnistumisista. Vertaispalautteella pyrittiin lisäämään oppilaiden motivaatiota liikuntatunneilla, sillä vertaisilta saadulla positiivisella palautteella oli aineiston mukaan vaikutusta oppilaiden motivaation kasvuun liikuntatunnilla.

Mul on ollu tapana, jos ei oo liian iso ryhmä, pyydän et oppilaat saa myös antaa toisilleen palautetta. Et saa nimetä jonkun ja perustella miks se ansaitsee hyvää palautetta. Haen myös oppilaslähtöisesti niitä. Tällänen kehu kaveria juttu. (H3)

Ryhmittelyperusteet

Epsteinin (1989) Target -mallin mukaan oppilaiden ryhmittelyn kuuluisi olla mahdollisimman heterogeenistä ja välttää sosiaalista vertailua. Ryhmittelyllä pitäisi pyrkiä lisäämään sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tehtäväsuuntautuneen motivaation vastakohtana Liukkonen ja Jaakkola (2013) näkevät kaptee-

nijaon, jossa oppilaat valitsevat itselleen pelikavereita vuorotellen taitotason perusteella. Eriyttäminen ja taitotasonmukaiset tehtävät puolestaan vahvistavat oppilaiden motivaatiota. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 303.)

Aiemmin *auktoriteetti* -kappaleessa tuloksissa tuli esille, kuinka opettajat eriyttävät ja järjestävät eritasoisia tehtäviä ja pelejä, sekä itse antavat oppilaiden jakautua oman taitotasonsa mukaisiin peliryhmiin. Tämä itsessään tukee tehtäväsuuntautunutta motivaatiota myös ryhmittelyperusteiden mukaisesti. Oppilaiden autonomiaa tuetaan antamalla vaihtoehtoja ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta edistetään, kun ympärillä on samantasoisia liikkujia. Sosiaalisen vertailun vähentämiseksi peleissä opettajat käyttivät termejä, kuten ”kova peli” ja ”rento peli”, sen sijaan, että olisivat erotelleet oppilaita taitotason mukaan. Lisäksi kuka tahansa oppilaista pystyi valitsemaan oman tunteensa mukaan, mihin ryhmään hän halusi mennä ja tarvittaessa myös vaihtaa ryhmää.

Voi olla tekniikkarata, joku helpompi syöttöharjote ja joku kolmas muoto vielä. Mut oppilaille on kerrottu et on kolme vaihtoehtoa. On hyvin matalankynnyksen homma mihin kenen tahansa pitäis pystyy, jos vähän on motivaatioo ettei vaadi iha älytöntä taitoa tai kuntoa. Sit on se keskitason juttu ja sit on vähän vaativampi. Monesti tehään silleen et jaetaan kolmeen ja sit oppilaat saavat valita mihin haluavat mennä. (H5)

Joukkuejakojen ryhmittelyssä oli vastaajien kohdalla eroavaisuuksia toimintatavoissa, mutta molemmilla keinoilla tuettiin tehtäväsuuntautunutta motivaatiomastoa. Osa opettajista halusi pitää vastuun joukkuejoista itsellään. Opettajat mainitsivat oppilaantuntemuksen suurimpana yksittäisenä vaikuttavana tekijänä joukkuejakoihin. Opettajien mukaan joukkueista tulisivat epätasaiset, jos oppilaat saisivat itse vastata niistä. Joukkuejaoissa vältettiin oppilaiden taitotasojen erotelua.

Mul on aika hyvä oppilaantuntemus, nii mä heittelen sillee et sä meet tonne sä meet tonne sä meet tonne. Mä en hirveesti harrasta sellasta 121212 jakoa koska siin helposti käy nii, ettei mee iha nappii ja mä aika hyvin tiedän et ketkä on niiku vahvoja ja jos ne seisoo siin rivissä ja jaan siitä samanvahvuset tyypit. Sekalaises järjestyksessä, etten sillee parhaimmast huonoimpaan. (H1)

Sitä mä en anna niiden tehdä et en anna valikoida joukkueita et niistä ei niiku hyvää seuraa. Et siin kohtaa se autonomia loppuu, et opettaja kattoo nuorempien kohalla sen joukkuejaonki. (H2)

Osa opettajista puolestaan antoi oppilaille enemmän vastuuta tilanteissa, joissa se oli mahdollista tai järkevää.

Mulla oli kaikki 3-6 luokkalaiset ja mä olin siinä yksin mikä oli aika haastava tilanne, mut mä tein sillee mikä oli aika maksimi autonomian edistämistä. Et mä keräsin aluks vaa kaikki oppilaat yhteen ja sanoin et mä aattelin et pelattais futista. Ja sanoin et kaikki jotka haluaa pelata futista, menkää kentän tälle puolelle ja sit mä laitoin ne jakamaan itse joukkueet ja hoitamaan koko homman itse ja se onnistu hienosti. Antaa vaan paljon vastuuta ja sanoo et varmasti osaatte tehdä tän ja ne osas ja onnistu hienosti. (H4)

Pelien lisäksi opettajat nostivat esille oppilaantuntemuksen kautta sen, että oppilaiden kuuluu saada harjoitella rauhassa, eikä toiminta ole vertailtavissa. Paritehtäviä käytettiin tässä koulussa paljon. Paritehtävien ryhmittelyperusteissa opettajat antoivat vapauksia oppilaille ja he saivat itse valita parinsa.

Pareja saavat itse valikoida tietenkin. Esimerkiks nyt ku harjoteltiin pesistä räpylän käyttöä ja heittämistä nii sit sä saat valita et kenen kanssa sä teet sitä ja opettaja vaa näyttää et missä sä teet sitä et se kyl motivoi heitä et kerranki saa valita oman parinsa. (H2)

Parien valinnassa yksi opettajista nosti myös esille oppilaiden väliset klikit. Liikunnanopetus on tyyliltään sosiaalinen ja avoin paikka, jossa kohdata muita ihmisiä eri tavalla kuin luokahuoneessa. Käytännön toteutuksen ja ajankäytön perusteella hän toteaa, että on opettajalle helpompi antaa oppilaiden itse valita parinsa, jotta oppilaat nauttivat itse tekemisestä enemmän.

Tosi usein on sillee et luokassa on ihan muutama tyyppi, kenen kans on miellyttävää vaikka kopitella. Et se ei oo kiusallista ja ikävää vaan et se on miellyttävää tekemistä -- -- Mut jos kopitellaan pareittain, sä voit suoraan valita siihen sen sun parhaan kaverin. Tähän tietysti tarkottaa, et ois tosi hyvä et rikottais niitä klikkejä. Et tehdään kaikkien kanssa. Et tää on vähän sellasta aidan matalimmasta kohdasta menemistä. Se että annetaan klikkien olla ja toimitaan niiden ehdoilla. (H4)

Arviointi

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kannalta arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaiden omien taitojen kehittyminen ja yrittäminen. Lisäksi yhteistyön merkitystä tulee korostaa liikunnan arvioinnissa. (Epstein 1989.)

Aineiston perusteella opettajat korostivat sosiaalisen ilmapiirin merkitystä ja oppilaiden välistä yhteistyötä arvioinnissa. Opettajat tunnistivat yhteistyön tärkeyden osana liikunnanopetusta ja pyrkivät myös arvioinnin kautta tukemaan tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

Pyrin kannustamaan lapsia ja nuoria ja sanomaan siitä myös et sosiaalinen puoli on liikunnassa ja arvioinnissa ihan keskeistä. Et tuodaan monesti oppitunnilla esiin, et se vaikuttaa myös liikunnan arviointiin, miten sä kohtelet muita siel peleissä ja leikeissä. Itse pyrin mahdollisimman paljon kannustamaan ja näyttämään esimerkillä et se on hyvästä ja kehun paljon lapsia, jotka tekee sitä. (H5)

Liikunnan ilmapiiriä luotiin vahvasti oppilaiden kanssa keskustellen yhteistyöstä ja arvioinnista. Keskustelut olivat joko ryhmän kesken tai oppilaille yksilöllistettyjä. Aineistosta tuli myös ilmi, että käytännön tasolla alakouluikäisten kanssa motivaatioilmastoon vaikuttaminen on hidas prosessi, mutta yhteisten keskustelujen ansiosta positiivista vaikutusta tapahtuu.

Käyn semmosta keskustelua. Se on itelle tosi merkittävä asia itelle et kaikki toimii reilusti ja kannustaa muita, niiku liikkuu hyvällä fiiliksellä -- -- Kyl se yleensä, toki nää on hitaita prosesseja, et alakoulu ikäiset lapset ei ihan heti kaikkee pysty omaksumaan. Mut kyl mä oon huomannu siinä niiku paljon kehittymistä eri ryhmillä. Ja sit tuo siihen vielä niiku motivaatioks myöskin. Vaik ei ite niin paljon arvioinnista tykkää jutella, mut se on myöskin arvioinnissa tosi iso ja merkittävä osa, et miten sä liikut ryhmän jäsenenä ja kohtaat siellä liikuntatunnilla muita ja luot sellasta hyvää ilmapiiriä liikuntatunneille. (H3)

Suorituksia arvioitiin myös kesken oppitunnin ryhmän tasolla ja kehitettiin toimintaa yhteisen palautteen kautta. Oppilaiden kanssa keskusteltiin ja arvioitiin juuri tehtyä liikuntasuoritusta ja pohdittiin yhdessä, miten suorituksia voitaisiin kehittää.

Käytiin läpi sitä pelistrategiaa, et millä siinä pelissä pärjää paremmin. Et huomattii et ne joukkueet missä oli paljon sellasii passiivisii pelaajii, nii eihän ne pärjänny nii hyvin, ku ne jaettii neljää joukkueeseen, ku ne, missä sit taas kaikki tai melkein kaikki oli tosi aktiivisesti mukana. (H1)

Oppilailla esiintyi paljon myös motivaation puutteita, joita esittelen tarkemmin seuraavassa kappaleessa, ja näissä tilanteissa oppilaille tarjottiin vaihtoehtoja tekemistä. Aineistosta voidaan päätellä, että opettajat arvioivat oppilaita heidän kehityksensä mukaan, eikä arviointi perustunut sosiaaliseen vertailuun ja suoritusten lopputulosten painottamiseen.

Käyn juttelemassa niiden oppilaiden kanssa ja sit koitetaan löytää niille joku mitä ne vois tehdä. Mulle on oikeestaan ihan sama, onko se just nimenomaa sitä mitä me sillä tunnilla tehdään, vai voisko se olla jotain niiku ihan muuta. Mutta mulla on kuitenkin ajatuksena se, et kaikki tekis jotain liikunnallista siellä tunnilla ja kyllä mä sitte nään siellä kehityksen ja motoriikan ja muun, et pystyn arvioimaan sitä liikuntaa niiku monelta eri kantilta. Mua ei haittaa et sä et tykkää jalkapallosta. Et sä voit tehdä sit jotain muuta. (H2)

Henkilökohtainen keskustelu arvioinnista korostui myös taitavampien oppilaiden kohdalla, jotka tavoittelivat hyvää numeroa liikunnasta. Oppilaita tuettiin parempiin arvosanoihin ja tuettiin tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa korostamalla yhteistyön ilmapiiriä ja antamalla selkeät odotukset ja tavoitteet arvioinnin suhteen.

Sekin on hyvä motivaation keino, jotka pitää itseään hyvinä siinä liikunnassa ja odottaa hyvää arvosanaa. Nii niiden kans on hyvä käydä sitä keskustelua, et jos sä haluat saada ysin tai kympin nii se tarkoittaa tätä ja tätä. Et sun pitää näyttää sun taitosi niin että sä saat kaikki siinä ryhmässä niiku näyttämään hyviltä ikään kuin. Se on ollu mun oppilaille yllättävän hyvä motivaation keino. (H2)

Opettajat korostivat myös vertaisarviointia ja arvioinnin selkeyttä Wilma -merkin-
töjen kautta. Arvioinnin tulee olla mahdollisimman rehellistä ja oppilaiden tiedos-
taa minkä takia heidän edesottamuksiaan on arvioitu tietyllä tavalla. Oppilaat sai-
vat myös arvioida toistensa suorituksia liikuntatunnilla ja nostaa esiin niitä, jotka
ovat ansainneet tunnilla hyvän Wilma -merkinnän. Oppilaat perustelivat hyvän
merkinnän syyt opettajalle.

Lähtökohtasesti mun mielest on hyvä se, että tavallaan käydään se tunti läpi. Lä-
hinnä et tulee se arviointi siitä, et miten tää tunti on mennyt. Mun mielest noi osaa
tosi hyvin noi lapset arvioida niiku toisiaan et se on tosi rehellistä. Et mä en ikinä
oo varmaan joutunu tavallaan olee erimieltä siitä, mitä ne lapset on sanonu. Et
mun mielest tavallaan tosi hienosti ne osaa arvioida toisiaan. Et tosiaan ei kyl oo
ollu sellasta, et joku ehdottaa et tää oli tosi hyvä ja sit se ei oikeesti tehny mitään
et ne osaa tosi hyvin arvioida. Sitte tota tosiaan se, että mun mielestä se on rehel-
listä, että ne lapset tietää millaset vaikka wilmamerkinnot ne saa. (H5)

Ajankäyttö

Ajankäytössä tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukee sen joustavuus.
Oppilaille tulee tarjota aikaa henkilökohtaiseen kehitykseen oppilaiden oman ta-
sonsa mukaan. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa keskitytään lahjak-
kaiden oppilaiden suorituksiin ja mennään heidän ehdoillaan. Rajatun ajankäytön

perusteella oppilaita vertaillaan suoritusten mukaan paremmuusjärjestyksiin. (Epstein 1989.)

Ajankäytön suhteen opettajien linjaus oli vahvasti se, että oppilaille tuli järjestää mahdollisimman paljon toistoja, jotta he pystyivät harjoittelemaan kyseistä tehtävää mahdollisimman paljon. Liikuntatunnit nähtiin paikkana, jossa joidenkin oppilaiden mahdollisesti viikon ainoat liikuntasuoritukset toteutuivat. Tämän takia mahdollisimman aktiivinen toiminta ja toistojen määrä oli liikuntatuntien keskiössä. Tätä tukee myös aiemmin esittelemäni ”kumman valitset ja miksi?” -haastattelukysymyksen vastaukset, joissa opettajat nostivat pääsääntöisesti esiin jälkimmäisen vaihtoehdon, jossa oppilaat pääsivät oman taitotasonsa mukaan harjoittelemaan tehtäviä, eikä liikuntatunneista suuri osa ajasta mennyt odottamiseen.

Ehdottomasti jälkimmäisen koska siinä oppilaat saa koko aika toimia aktiivisesti eikä tarvii odotella, eikä mee iso osa liikkatunnista siihen. (H1)

Ajankäytön suhteen myös liikuntatuntien monipuolisuutta korostettiin. Opettajat pyrkivät tekemään mahdollisimman monipuolisia harjoitteita liikuntatuntien aikana. Tähän asiaan vaikutti vahvasti myös opettajien oma oppilaantuntemus. Heidän mukaansa erilaisille ryhmille piti suunnitella erilaisia liikuntatunteja. Joidenkin ryhmien kohdalla vaadittiin enemmän aikaa yhden asian harjoitteluun ja toisille harjoitteita vaihdeltiin tiheämpään tahtiin. Oppilaiden taitotasojen mukaan tähän vaikutti myös ryhmätuntemus. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa voidaan nähdä tukevan opettajien pedagoginen kyky havainnoida oppilasryhmää ja muokata tuntia ryhmän ja oppilaiden edun mukaisesti.

Siihen vaaditaan se et on sitä oppilaan- ja ryhmäntuntemusta. Itellä mitä on aatellu et motivoi, nii se et tunnit on niin vaihtelevia. Ettei oo sitä samaa juttua kaks tuntia. Sekin riippuu tosi paljon ryhmästä. Joillekin pitää 15 minuutin välein vaihtaa ja joillain ryhmillä on se, et ne ei pysty kuuntelee ohjeita. Et niille pitää olla vaan yks juttu mitä tehään et se tunti menee läpi ja jengi saa liikuntaa. Se riippuu niin paljon siitä. (H5)

7.2 Haasteet tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisessa

Tässä kappaleessa vastaan tutkimuskysymykseen ”millaiset haasteet estävät opettajia luomasta tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla?”. Aineisto on tutkittu induktiivisesti, jonka perusteella muodostui neljä teoreettista teemaa, jotka aineistosta nousi esille. Teemoista kolme ensimmäistä koskevat oppilaita ja neljäs ulkopuolisia ympäristön aiheuttamia haasteita, joita tässä koulussa koettiin. Haasteet ovat teemoittain: *oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät haasteet, oppilaiden kokemaa heikkoa pätevyys, sosiaalinen asema ja ympäristö.*

Oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät haasteet

Aineistosta nousi paljon oppilaiden käyttäytymiseen liittyviä haasteita, joiden takia opettajat kokivat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisen hankalaksi. Näiden haasteiden takia he eivät pystyneet toteuttamaan liikuntatuntia käytännössä niin, kuin olisivat halunneet ja tukemaan oppilaiden motivaatiota haluamallaan tavalla. Näitä käytännön haasteita aiheuttivat pääosin oppilaiden levottomuus ja tottelemattomuus. Oppilaiden levottomuuden takia liikunnanopetus koettiin välillä myös vaikeaksi. Useampien opettajien mukaan oppilaiden käyttäytymisen haasteet olivat juuri kyseisen koulun ominaispiirre.

Mä koen et liikunta on kyl pääsääntöisesti suht haastava oppiaine opettaa sen takia, että no se ehkä on kyl tän koulun ominaispiirre, et se on sellanen mikä aiheuttaa aika paljon kaikkee levottomuuksia. Mut et on niiku hankala tehdä sellasta tai rakentaa sellasii järkevii tuntikokonaisuuksia et se pakka pysyis kasassa. Ja sit et se on itelle aina ollu rakas oppiaine koulussakin. Niin sitten odotukset ja toiveet sen suhteen on aina kovin korkealla, ja niitä ei aina kyl pääse sit ihan toteuttamaan. (H1)

Must tuntuu et haasteena meillä on oppilasaines tässä kohtaa. jos olisin ja olen ollutkin toisenlaisessa koulussa, niin myös liikunnan opettaminen on ollu helpompaa. (H2)

Liikuntatuntien avoin ilmapiiri vaatii usein oppilailta enemmän yhteistyötaitoja, kuin esimerkiksi reaaliaineiden oppitunneilla. Levottomuuksien aiheuttamisen suurimpana haasteena nähtiin oppilaiden puutteelliset tunne-, vuorovaikutus- ja

yhteistyötaidot. Oppilailla ei ollut tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kannalta riittäviä taitoja kohdata epäonnistumisia ja toimia ryhmässä, jotka johtivat usein oppitunnin kannalta häiritsevään toimintaan.

Mun mielestä niiku monissa liikuntaryhmissä on tosi puutteelliset tunne ja vuorovaikutustaidot. Mikä vaikuttaa siihen, sanotaan että välillä liikuntatunneilla saattaa tulla aika ikäviä tilanteita, kun pitää tehdä aika paljon ryhmässä ja yhteistyötä, mut oppilailla on tosi puutteelliset taidot siihen. (H5)

Kun puhuttiin noista tunnetaidoista, niin näkyy oppilaissa, kenel on tosi heikot tunnetaidot tai pettymyksen sieto ja omien tunteiden säätelytaidot. Nii se näkyy siel liikuntatunneilla vielä enemmän, kun monella muulla tunnilla. Tai jos on huono ryhmähenki tai hyvä tai huono niin se näkyy selvästi liikunnassakin. (H3)

Tunnetaitojen käsittelyssä nousi esille usein oppilaiden kilpailuhenkisyys, jolloin oppilailla voidaan nähdä painottuvan minäsuuntautunut tavoiteorientaatio. Painopiste on muita paremmin suoriutumisessa oman kehityksen sijaan. Kilpailuhenkisyys oli niin voimakasta, että oppilaat eivät pystyneet käsittelemään tunteitaan ryhmän sääntöjen mukaisesti.

Tohon tunneilmaisuun liikuntatilanteissa. Kuten mä sanoin, meil on täs liikkaryhmässä tosi tosi kilpailuhenkisiä oppilaita muutama ja toki olen ohjannut oppilaita ilmaisemaan tunteita asiallisella tavalla tai vähän nielemään sitä kiukkua myöskin, mutta se ei kyllä aina onnistu. Ja oppilaat sit lietsoo toisiaan siihen, et välil tääl on ollu hirvee sota päällä. -- -- esim yks liikkatunti päätty siihen, et yks veti toista turpaan siinä. (H1)

Esimerkkinä et meil on ollu liikuntapäiviä mitkä on sinänsä ihan kivoja tapahtumia, mut ne on monesti menny sillä tavalla et jos joku joukkue vaikka putoo jalkapalloturnauksesta, nii sit ollaan revitty koulun liivit ja esimerkiks yhtenä vuotena siel tais olla finaaliottelu käynnissä nii yksi tippunu joukkue kaatoi maaleja kesken finaaliottelun kun olivat nii turhautuneita. Hyvä esimerkki tälläsee et moni ottaa nää pelit niin voitonhimoisesti et se on hyvin tärkeä asia hyvin monelle, et miten ne ottelut liikuntatunnilla tai pelit ja leikit et päättyy. (H5)

Oppilaiden autonomian edistämisen haasteena nähtiin nimenomaan ryhmien levottomuus ja se etteivät opettajat uskaltaneet lisätä oppilaiden vastuuta, sillä pelättiin, että oppituntien rakenne ja tavoitteet eivät pääsisi toteutumaan.

Sellasta ois tosi kiva tehdä, jos ois sellanen ryhmä, mikä ei vois niiku levähtää käsiin. Et must tuntuu, että jos oppilaat pääsee ite kauheesti päättää ja valitsee niit asioita, nii aina on joku, joka toivoo jotain ja joku toinen, joka toivoo jotain muuta ja sit tulee riitaa ja sitte joku ilmottaa et "aa sä valitsit ton jutun" et mä en osallistu tähän mä en haluu tätä. (H1)

Se toimi tän valinnaisen kurssin kans hyvin, etten ehkä lähtis ihan täysin näitten 45 kanssa vaikka heitäkin kyllä kuunnellaan et he saavat ite mieltä ja pohtia mitä siellä tunnilla on, mut ei ihan nii suuressa määrin mitä sit isompien kans pystyy. (H2)

Kun nyt opsissa paljon puhutaan, et oppilaille pitää antaa vastuuta ja vaputta. Nii tääl on ainakin harvassa ne ryhmät, ketkä siihen kykenee. (H5)

Yksi liikuntatuntien ominainen vaikuttava tekijä oli opetettavan ryhmäntuntemus. Luokanopettajat kokivat oman luokkansa liikunnanopetuksen helpommaksi kuin vieraan ryhmän opettamisen. Tätä opettajat perustelivat oppilaan- ja ryhmäntuntemustaidoilla. Vieraan ryhmän kanssa opettajien ja oppilaiden odotukset tunnista eivät välttämättä kohdanneet ja koska oppilaille ei ollut muodostunut niin selkeitä struktuureita kyseisen opettajan pitämien oppituntien kulusta, se häiritsi monesti tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomista.

Meil on aika hyvä työrauha oppitunneilla yleisestikin. Niin must se heijastuu sit sinneki, et siel toimii sit ne samat hiljenemiskäytännöt ja se on aika sellasta johdonmukasta. Aikasemmin ku meil oli sen edellisen ryhmän kans, minkä kans vedettiin liikkaa se parivuotta ku ei me oltu millää muilla tunneilla yhdessä, nii se oli ainoastaan sellasta sekoilua. (H1)

Tiedän miten pitäis tehdä, mutta etenki niinku vieraille ryhmille, ei siis niiku omille oppilaille, nii niille opettaminen on haastavaa, koska ei oo sitä ryhmäntuntemusta. (H2)

Opettajan ja oppilaiden välisten odotusten kohtaaminen ja niissä tapahtuvien muutosten nähtiin olevan haasteellista myös eri opettajien erilaisten opettamistyyleihin sopeutumisessa.

Nii voi tulla sellassia haasteita, et jos on aikasempina vuosina tosi paljon vaan pelattu vaan pallopelejä, nii joilleki voi olla tosi haastavaa, ku yhtäkkiä tuleekin liikunnanopettaja joka vaatiiki, et siellä pitää liikkua monipuolisesti. Et se pallopelit on vaa yks osa sitä, eikä aino juttu siel liikuntatunneilla. Et pitäis just nimenomaan alusta asti totuttaa oppilaat siihen, et liikuntatunneilla tehdään erilaisia juttuja. Se on aika haastavaa myöhemmässä iässä, kun se muuttuu. (H3)

Oppilaiden kokema heikko pätevyys

Yhtenä suurena haasteena liikunnanopetuksen tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomiselle opettajat näkevät oppilaiden heikon fyysisen kunnon ja taidot, sekä oppilaiden omat kokemukset omista kyvyistään. Tämä ilmenee usein

liikuntatunneilla luovuttamisena ja näiden syiden takia ei haluta osallistua tunneille tai tiettyihin tehtäviin ollenkaan.

Opettajat ovat huolissaan joidenkin oppilaiden huonosta kunnosta. Huonon kunnan takia oppilaat eivät pystyneet suoriutumaan tehtävistä, tai he eivät halunneet edes yrittää. Opettajien mukaan haastavinta oli motivoida oppilaita, jotka eivät olleet tottuneet liikkumaan vapaa-ajalla tai eivät muuten pitäneet liikunnasta ollenkaan.

Yks tosi iso haaste on et tosi monet lapset on tosi huonossa fyysisessä kunnossa. Se on iso haaste ja joitain lapsia on tosi vaikeeta saada tekemään edes kävelyä. Siitä olen kyllä todella huolissani täällä monien lasten kohdalla et tosi monet saattaa olla vaikka yli tai alipainosia ja ne ei oo tottunu siihen, et se niiden liikunta on toi lyhyt koulumatka ja mitää muuta liikuntaa päivän aikana ei ole. Nii se on opettajalle aika haasteellista saada kaikki mukaan. Ja mitä nyt mediastakin lukenu, nii nuoret on huonommassa kunnossa mitä ikinä. Se on iso haaste sit saada kaikki jollain tavalla messiin. (H5)

No osalla oppilaista on tosi heikko kunto. Et se lähtötaso on jo semmonen, ettei kaikis jutuis välttämättä pärjää. Sit niille tietyille tyypeille voi tulla sellai defenssi, et en mä osaa kuitenkaan, niin emmä edes yritä. Se on aika yleistä et ihan jokasel liikkatunnit tulee sellasia keissejä. (H1)

Huonon kunnan lisäksi oppilaat jäivät usein sivuun, koska he kokivat omat taitonsa puutteelliseksi, vaikka olisivatkin jaksaneet suoriutua tehtävistä tai ne eivät olisi olleet liian rankkoja. Aineistosta nousi esille, että matalankynnyksen tehtävät motivoivat heikoimpia oppilaita parhaiten, mutta heti kun vaatimustasoa nostettiin, oppilaat eivät halunneet edes yrittää, sillä kokivat omat taitonsa puutteelliseksi.

Jotku oppilaat, jotka on tosi heikkoja. He sit niiku jättäytyvät pois jo ennen kuin mä edes pystyisin tsemppaamaan heitä. (H1)

Jos on oppilas, jolla on vähän heikot motoriset taidot ja sit siinä mitä pitäis tehdä, nii vaadittais taitoja, nii sit helpommin jättäydytään pois kun kohdattais ne haasteet. (H3)

Oma ajatus siitä omasta taitotasosta on huono jo valmiiks, nii sit kokee noloistumisen hetken siinä, nii se voi tappaa sen täysin ja luoda sellast liikuntavastaisuutta. - - Just sellasia et on aina saanu pettymyksen tunteita tai kokemu epävarmuutta liikunnantunneilla ja yleisesti liikunnan parissa. Niin vähän niiku kieltäydytään kaikesta tekemisestä ja vetäydytään sinne sivuun. (H3)

Opettajien mukaan myös oppilaiden puutteellinen kielitaito asetti haasteita vaikeampien tehtävien harjoittelemisessa. Oppilaiden taidot olisivat mahdollisesti riittäneetkin, mutta puutteita oli ohjeiden ymmärtämisessä, jonka takia tehtävien ja ohjeiden piti olla mahdollisimman yksinkertaisia.

Jos tehtävä on liian haastava tai lähinnä ohjeet. Et todella yksinkertasia ja pelejä ja leikkejä pitää olla. Et sanotaan et tääl on kielitaito tosi monella heikkoa. Et jos sä rupeet tosi monimutkasta peliä selittämään, nii se menee puolilta ohi, koska on nii paljon s2 oppilaita ynnä muuta. Et pitää olla tosi yksinkertasia juttuja mitä voi sit pikkuhiljaa niiku kehittää vaikeemmiks, et ne tajuu mitä siel oikeesti pitää tehdä. (H5)

Myös omien taitojen kokemiseen liittyi vahvasti tunnetaitojen käsittely. Tämä näkyi oppilaiden kyvyssä kohdata epäonnistumisia liikuntatunnilla. Monesti oppilaiden kokemat epäonnistumiset johtivat suoraan tehtävän luovuttamiseen ja motivaation häviämiseen sen sijaan, että oppilaat olisivat sinnikkäästi harjoitelleet tehtäviä.

Sit on paljon sellasia omien tunteiden käsittelyn haasteita. Et sit ku tulee ykski epäonnistuminen, vaik sä olisit taitava nii sit sun motivaatio menee koko lopputunniksi, jos tulee joku pettymys vaik heti alkuvaiheessa. Se voi olla et epäonnistuu ite, vaik joukkue voittaiski, nii sit omat pasmat menee siitä sekasin. Tai sit on niitä, vaik oma joukkue on vähän häviöllä, nii mennään heti sinne kentän laidalle ja sanotaan ettei halua enää osallistua. (H3)

Oppilaiden väliset taitoerot liikuntaharjoitteissa nousi aineistossa esille. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kannalta negatiivisia vaikutuksia näkyi harjoitteissa, joissa oppilaiden taitoerot korostuivat ja taitavammat oppilaat pääsivät opettajien sanoin jyräämään. Näitä näkyi yleensä peliosuuksissa, jolloin taiteroja oli vaikeampi eriyttää, eikä niiltä välttytty.

Esimerkiks tietyis peleissä. Esim jos on sellanen peli, missä on tavallaa mahdollista et joku voi vetää sielt vaa yksinläpi. Niiku meil oli vaikka lähiökoutsitunnilla, mikä on liikuntaa myös. Nii meil oli täl viikolla jenkkifutista ilman taklausta ja muutamilla sovelluksilla, mut siinä periaattees oli mahollista et joku vetää yksinläpi. Nii siinä herkästi ne, jotka kokee ettei oo kovin vahvoilla, nii jää vähän passiiviseks. Eikä iha nii vähääkää, et siel oli oppilaita, jotka ei koskeno palloa kertaakaan sil tunnilla. (H1)

Oppilaiden täydellinen kiinnostuksen puute oli opettajien mielestä haasteena liikuntatunneilla. Tällä oli vaikutusta myös niiden oppilaiden kiinnostukseen, jotka muuten olivat motivoituneita liikunnassa.

Jos sulla on tosi heikot taidot, nii sit se peli ei tai sä et ehkä suhtaudu siihen samanlaisel tunteenpalolla. Et jos sä oot tosi taitava nii sit ei niit toisaalt ehkä kiinnosta se et ne hävis nii sit ei se niiku voittaminenkaa siinä sit oikeen moti-voinu. (H1)

Opettajat pohtivat sitä, miksi oppilaita ei kiinnosta jotkin liikuntamuodot laisin-kaan. Heidän mukaansa siihenkin vaikuttavat tehtävien haastavuus, jolloin se koetaan itselle mahdottomana tai sitten kiinnostuksen puute on lajikohtaista ja oppilaat valikoivat lajeja oman mielenkiintonsa mukaan.

No se on varmaa sitte sellasta lajisuuntautunutta. Eli joku ei vaa yksikertasesti voi sietää jalkapallon pelaamista ja sit hän sillä perusteella kieltäytyy siitä niiku täysin. Tai joku toinen ei tykkää jostain voimistelusta, nii sit se jää istumaan reunalle. Mut sit on myös niitä oppilaita, joita ei vaan yksinkertasesti mikään kiinnosta. Oma pu-helin on se mikä kiinnostaa ja sit on vaikee saada mukaan. (H2)

Sosiaalinen asema

5.-6. luokkien luokanopettajien mukaan tämän ikäisten oppilaiden kohdalla on erittäin tärkeää oppilaiden oma sosiaalinen asema osana yhteisöä. Omien ver-taisten keskuudessa tietyn sosiaalisen aseman säilyttäminen koetaan niin tärke-äksi, että se rajoittaa oppilaiden osallistumista ja motivaatiota liikuntaa kohtaan. Tämä luo haasteita opettajille, kun he suunnittelevat ja järjestävät liikuntatuntia.

Mä luulen et se isoin haaste on just se sosiaalinen tila missä liikuntatunti tapahtuu. Kun siin samassa tilassa on käytännössä sun koko vertaisryhmä. Se niinku on ton ikäselä niin paljon tärkeempää säilyttää se oma sosiaalinen asema sen vertais-ryhmän silmissä. Se on paljon tärkeempää ku mikään näistä opsin asioista sille oppilaalle ja lapselle. Et niinkun näiden kaikkien toteutuminen tapahtuu näiden raa-mien sisällä, et voinks mä säilyttää sen mun sosiaalisen aseman mun vertaisten silmissä. (H4)

Aineistosta nousi termi ”kasvojen menetys” useaan otteeseen. Opettajien mu-kaan oppilaat pelkäävät menettävänsä kasvonsa eli nolaamalla itsensä muiden edessä ja tämän takia mieluiten jättäytyvät pois. Nolaaminen saattoi tapahtua esimerkiksi huonojen taitojen paljastumisella tai epäonnistumalla ja kokemalla syyllisyyden tunnetta.

Jos on vähänkin jotain kilpailutilanteita siel liikuntatunnilla, et jos on vaik kisoja tai jotain tämmöstä. Missä on niiku joukkuepanos ja jos oppilas siinä kohtaa tun-tee, et hän vois pettää oman joukkueensa tai muun porukan et menettää kas-vonsa muiden edessä, nii ne on varmaan kovimpia. (H3)

Huomasin tossa kun oli esimerkiksi luistelua, et oli muutama sellanen oppilas jotka kieltäyty totaalisesti. Et ne ei suostunu lähtee sinne luistele. Ei suostuneet ottaa luistimia vaikka koululla oli tarjota niitä väliteitä. En mä sit saanu siitä mitään järkevää vastausta, et miksi ei kiinnosta koska siellä luistelemassa pysty sit valikoimaa ihan oikeestaa mitä halus itse tehdä. Voi olla kyse siitä ettei vaan osaa ja sit on niin epävarma eikä halua näyttää sitä ettei osaa muulle ryhmälle. Nää kuudesluokkalaiset alkaa olee jo sen ikäsiä et se on tosi noloo jos sä et osaa jotakin. (H2)

Sosiaalinen asema korostuu oppilaiden tullessa murrosikään. Opettajien mukaan murrosiällä oli vaikutusta niidenkin osallistumiseen, jotka olivat aiemmin olleet innokkaasti mukana liikuntatunneilla. Murrosikä tuo muutoksia ja epävarmuutta oppilaiden kehonkuvaan ja tämä aiheuttaa liikuntatunneilla paineita ja epämukavuuden tunnetta oppilailla. Sillä on myös selkeä yhteys oppilaiden osallistumiseen ja sitä kautta tuntien motivaatioilmastoon.

Mikä tulee mieleen ulkosissa jutuissa, on ainaki vitos ja kuudennesluokkalaisilla alkaa huomaa sitä, et tulee murrosikää ja saattaa tulla jotain muutoksia siinä omassa minäkuvassa ja kehitysjutuissa. Nii se saattaa joilleki tuoda tosi paljon lisää sitä epävarmuutta niillä liikuntatunneilla. Et saattaa olla oppilas, joka on ennen ollu tosi ilosena ja arkailematta mukana siel tunneilla, nii sit tulee tosi epävarmaks itensä kanssa siinä. Ku murrosiässä saattaa tulla muutenki ulkonäköpaineita, et miltä sit näyttää siel liikuntatunneilla ja tommosia. (H3)

Kun nää on kutosluokkalaisia ja niil on tää murrosikä sopivasti osalla vähän pidemmällä ku toisilla, nii oma keho on semmonen, et se voi olla yks syy minkätakia niil ei oo niitä liikuntavälineitä, kun ei niiku halua pukeutua niihin liikunta-asusteihinsa. Et vois in kuvitella et se on niinku yks. (H2)

Oman kehonkuvan ja omien suoritusten lisäksi oppilaat kiinnittivät aineiston mukaan paljon huomiota vertaisten toimintaan. Muiden oppilaiden toimintaan kiinnitettiin huomiota ja pyrittiin varmistamaan, että itse toimii kuten sosiaalisessa ympäristössä katsottiin oikeaksi. Tämä toi haasteita liikuntatuntiin, sillä oppilaat saattoivat seurata suosittua oppilasta tai vertaisryhmää ja osallistua vain niihin tehtäviin, joihin suosittu oppilas tai muut osallistuivat.

Yks iso haaste tän ikäsillä on se, että vaikka haluaisikin osallistua mut sit se oma vertaisryhmä ja porukka ei osallistu. Nii sul ei oo varaa lähtee mukaan, koska sä menettäisit kasvot siellä vertaisryhmässä. (H4)

Se saattaa riippuen siitä kuka oppilas on kyseessä, nii se saattaa vetää sitte mukaansa muutaman muunkin aina siihen, jotka on saattanu osallistuu tosi kivasti, mut sit ku ne näkee et se vähän niiku luokan kingi on tuolla reunalla, nii sit mä meen sinne sen kans, ku sekää ei osallistu. Ihan sama mitä se ope tossa vieressä sanoo. Onneks nää on kuitenkin aika harvassa. (H2)

Ongelmia aiheutti myös oppilaiden väliset suhteet ja puutteelliset yhteistyötaidot. Oppilaat pyrkivät valitsemaan samoja pareja, jolloin heterogeenisten ryhmien muodostaminen oli vaikeampaa. Toisinaan joidenkin kanssa kieltäydyttiin liikkumasta kokonaan.

Semmonen et vaikka me ollaa yhtä luokkaa kaikki nii siel on tosi vaikee osalla työskennellä kenen kanssa tahansa. Et ne pyrkii valikoimaan kenen kanssa he tekevät hommia. (H2)

Ympäristö

Ympäristöllä on aineiston perusteella ollut vaikutusta siihen, miten opettajat pystyvät toteuttamaan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomista liikuntatunneilla. Opettajien vastausten perusteella ulkopuolisten haasteiden takia he joutuvat muokkaamaan tehtäviään tai eivät pysty toteuttamaan liikunnanopetusta haluamallaan tavalla. Suurin haaste tässä koulussa nähtiin olevan puutteelliset ja yksipuoliset tilat. Opettajien mukaan he ovat siirtyneet juuri uusiin koulutiloihin, eikä heillä ole vielä käytössään koulun uutta liikuntasalia myöhästyneen remontin takia. Liikuntaopetusta on jouduttu järjestämään koko lukuvuosi viereisessä kuppilahallissa, jonka tarjonta ja mahdollisuudet eivät vastaa liikunnanopetuksen tavoitteisiin heidän haluamallaan tavalla. Tilaongelmien takia liikunnanopetus on ollut yksipuolista ja haastavaa.

Ulkopuolisia haasteita tähän fyysiseen toimintakykyyn liittynä ainakin se, et meil ei oo ollu oikee kunnan tiloja käytössä nyt. Että liikunnanopetus on tänä vuonna ollu aika yksipuolista, verrattuna siihen et meil ois kunnolliset sisätilat käytössä. (H1)

Nyt haaste on ainaki se, et kun ei oo tota salia käytössä lainkaan nii sit joutuu pohtimaan, et miten ja millä tavalla järjestetään niitä liikuntatunteja. Jotakin vähän jää ehkä vähemmälle nyt tässä kohtaa, mitä pystyy tekee. (H2)

Liikuntavälineet ovat motivoivan opetuksen kannalta tärkeitä. Opettajat ovat olleet tyytyväisiä siihen, että uuteen kouluun siirtymisen myötä he ovat saaneet uusia välineitä käyttöönsä. Aineistosta kuitenkin nousee vahvasti esille vuosien aikana kokemat haasteet liikuntavälineiden käytöstä, ja he korostavat niiden vaikutusta motivoivan opetuksen järjestämisessä.

Tääl on ollu myös sellanen ongelma et liikuntavälineistöä on opetukseen ollu tosi heikosti tarjolla. Nii tavallaan se, et mennää pelaa pesäpalloa ja koululla on 5 räpylää, nii se on opettajan näkökulmasta haastavaa, kun pitäis olla välineistö sellassa kunnossa, että opettaja pystyy pitää sen tunnin hyvin. Ja varmasti lapselle lisää motivaatiota se, et sul on kunnan urheiluväline käytössä. Jos sä pesäpalloa pelaat ja sul ei oo räpylää, nii väitän et se vaikuttaa siihen motivaatioon ottaa palloa kiinni. (H5)

Tällä hetkellä liikuntavälineiden kohdalla haasteita aiheuttaa lähinnä niiden epäjärjestelmällisyys. Uuden koulun kohdalla varastotilaa on heikosti ja liikuntavälineiden kohdalla niiden selkeä järjestely ja varastointi helpottaa liikuntatuntien pitämistä. Varastoinnin lisäksi välineet yhdistyvät tilahaasteiden kanssa, sillä kaikkia uusia välineitä ei voida hyödyntää puutteellisten tilojen takia.

Meil on nyt ollu kyl välineitä ihan kivasti. Et on pystyny tekee aika monipuolisesti niiden puolesta. Sellasiiki välineitä mitä ei ollu alakoulun puolella. Ku ollaa saatu muuttaessa uudet kamat tänne. Kuitenki vähä rajottaa se, et varasto on vähän hankalasti ja kaaottisesti kun tavarat ei oo siellä paikalla mihin ne oikeesti tulee jäämään. Mut niiden puolesta on ollu ihan mahdollista, mut toki ihan kaikkii välineitä ei oo voinu sit tuol kuplassa käyttää. (H1)

Vaikka koululla on nyt tarjota oppilaille motivoivia liikuntavälineitä, on haasteena oppilaiden omat liikuntavälineet. Opettajien mukaan oppilaiden kiinnostus liikuntatunteja kohtaan on niin vähäistä, etteivät he pukeudu liikuntatunteihin tarkoitetulla tavalla, vaikka sitä olisi painotettu. Oppilaiden välineiden puutteen takia he eivät pysty osallistumaan kaikkiin liikuntatunnin tehtäviin.

Liikuntavälineet on yks. Ei oo lenkkareita ja verkkareita ja tullaan farkuissa. Saattaa olla kumisaappaat jalassa ja tällästä. Et näkyy jo, ennen ku tullaan sinne liikkatunnille, nii se kiinnostuksen määrä ei oo todellakaan nii suuri, et sä oisit aamul viitsiny ittelles ottaa niiku oikeenlaiset välineet mukaan. (H2)

Osa opettajista kokee myös, että koulussa pitäisi pystyä hyödyntämään teknologisia välineitä liikunnanopetuksessa enemmän.

Sanotaan et esimerkiks seppo -sovelluksen käyttö on vähän niiku jäänyt vähiin, koska me ollaa sitä testattu, mut tääl on se laitekanta mikä yskii nii pahasti, et osalla se ei onnistu. Ja niiku tavallaan sitä mielellään tekis, mut tässä koulussa se ei oo hirveen hyvin onnistunu. (H5)

Aineistosta nousi esiin myös käytännön toteutukseen esimerkkejä yhdeltä opettajalta, jossa hän pohtii resurssien vaikutusta oppituntien monipuolistamiseen.

Opettajan mukaan teknologiaa hyödyntämällä saisi oppitunneista huomattavasti enemmän motivoivia ja olisi mahdollisuus tarjota oppilaille erilaisia tehtäviä.

Jos ajatellaan, et jossain kouluissa on tälläisiä sykevöitä tai kelloja käytössä, vaikka sisäliikunnassa. Sit siel on isot näytöt mistä nähään oppilaiden syketasoja ja tavo-tetasoja. Tiedän et jossain kouluissa on menty nii pitkälle, et siel on käytössä täl-läsiä teknisii keinoja, mitkä varmasti motivoi lapsia paljon enemmän. Sit ne näyttää kaikki askelmäärät, kulutetut kalorit ja kaikki muut. Nii voisin kuvitella et tosi montaa lasta se motivois liikkuu enemmän, et sä näät ikään ku dataa miten sä liikut. Niin koen, että toki tiedän nämä rajalliset resurssit, mut jos sais tehdä ja ois mahdolli-suudet tehdä niiku itse haluais nii varmasti sais lapsia enemmän liikkumaan sillä, et täälläki ois jotku aktiivisuusrannekkeet tai sykekellot mitkä näyttäis tavallaan lap-sille sen mitä ne tunnin aikana tekee. Sit vois motivoida lapsia, vaikka sillä et yritä saada kaksoistunninaikana riippuen lapsesta mut vaikka 5000 tai 10000 askelta. Et joilleki se vois toimii hyvänä motivaattorina. (H5)

7.3 Yhteenveto

Seuraavaksi esittelen aineistosta nousseiden tulosten perusteella yhteenvedon selkeyttääkseni tuloksia. Tulosten tarkempi pohdiskelu suhteessa teoreettiseen viitekehykseen on esitetty kappaleessa 9.

Tulosten mukaan tutkittavana olleen peruskoulun liikuntaa opettavat luokanopet-tajat tukevat monin eri keinoin liikuntatuntien tehtäväsuuntautunutta motivaatioil-mastoa. Target -mallin (Epstein 1989) mukaisesti opettajien toiminta oppitun-neilla edisti oppilaiden tehtäväsuuntautunutta motivaatio kaikissa kuudessa kate-goriassa. Opettajien antamat tehtävät olivat eriytettyjä ja ne tukivat oppilaiden kehitystä heidän oman taitotasonsa mukaisesti. Opettajat mahdollistivat oppilaille onnistumisen kokemuksia ja pätevyyden tunnetta ja tarvittaessa muokkasivat tehtäviä ja omaa toimintaansa, mahdollistaakseen sen jopa "keinotekoisesti". Tehtäviä myös sovellettiin, jotta oppilaiden väliset taitoerot tasoittuisivat ja kaikille oppilaat pääsivät osallistumaan.

Suurimpina haasteina opettajat kokivat oppilaat, joita liikuntatunnit tai sen tehtä-vät eivät kiinnostaneet tai oppilaat eivät suostuneet osallistumaan. Oppilaat jäivät sivuun tehtävistä ja peleistä, koska kokivat oman taitotasonsa liian heikoksi heti,

kun tehtävien haastavuutta lisättiin. Oppilailla ei riittänyt sinnikkyyttä harjoitella tehtäviä tarpeeksi. Joillain oppilailla oli ennestään jo niin huono kunto, etteivät he edes yrittäneet osallistua, koska kokivat etteivät selviäisi kuitenkaan tehtävien vaatimustasosta. Opettajat vastasivat näihin haasteisiin antamalla oppilaille vapauksia, vaikutusmahdollisuuksia tuntien sisältöihin ja vaihtoehtoja tunnin sisällä tapahtuvaan toimintaan. Oppilaiden autonomiaa lisättiin antamalla oppilaille mahdollisuus valita oman taitotasonsa mukaisia tehtäviä ja ryhmiä. Näidenkin lisäksi opettajien oli vaikea saada osaa oppilaista osallistumaan.

Tämän koulun ominaispiirteeksi tunnustettiin haastava oppilasaines. Oppilasaineksen haastavuus ilmeni häiritsevällä käyttäytymisellä liikuntatunneilla, joka vaikeutti opettajien tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemista. Sääntöjä vastaan toimineilla oppilailla koettiin olevan puutteellisia tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Oppilaat olivat välillä niin kilpailuhenkisiä, etteivät osanneet käsitellä liikuntatunneilla tullutta pettymyksen tunnetta ja purkivat pahaa oloaan muihin tai häiritsemällä muiden suorituksia. Tämä vaikeutti opettajien mukaan varsinkin autonomian tukemiseen, sillä oppilaille ei uskallettu lisätä vapauksia ja vaikutusmahdollisuuksia, koska pelättiin, että ”homma leviää käsiin”.

Toisinaan poisjäänteihin vaikutti oppilaiden sosiaalinen asema. Murrosiässä olevat oppilaat olivat aineiston mukaan herkemmin epävarmoja omasta kehonkuvastaan ja taidoistaan. Tällöin oppilaat välttelivät kasvojensa menetystä vertaisten edessä ja jättivät osallistumatta tehtäviin, joissa he tunsivat, että olisivat voineet nolata itsensä taitojensa tai muuttuneen kehonsa takia. Oma kaveriporukka ja luokan suositut oppilaat myös vaikuttivat siihen, mihin tehtäviin oppilaat osallistuivat. Välillä sivuun jäätiin, vaikka itse liikuntasuoritus olisikin ollut motivoiva. Aineistossa opettajilla korostui oppilaan- ja ryhmäntuntemus ja sitä hyödynnettiin turvallisen ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisessa. Opettajien tarkoituksena oli selvästi luoda liikuntatunneille positiivinen ilmapiiri kannustamalla ja kehumalla oppilaita. Oppituntien ilmapiiriin vaikutettiin niin, että siellä oli tilaa epäonnistumiselle ja näin vähennettiin kynnystä itsensä nolaamiselle. Tehtävien tyyli oli myös pääsääntöisesti suunniteltu niin, että sosiaalinen vertailu ei korostunut. Vaikkakaan sitä ei liikunnanopetuksen avoimuuden takia pystytty kokonaan estämään. Tämä näkyi esimerkiksi palautteen antamisessa erittäin hyvin.

Oppilaille annettiin positiivista ja rakentavaa palautetta pääosin henkilökohtaisesti. Oppilaiden pätevyyden tunnetta tuettiin kannustavan ja positiivisen palautteen. Pääosin palautetta ei annettu julkisesti. Oppilaiden kanssa käydyt yhteiset keskustelut liikuntatunnin jälkeen olivat julkisia ja näissä oppilailla oli mahdollisuus positiiviseen vertaisarviointiin, joka tämän tutkimuksen mukaan tuki tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa oppitunnilla. Oppilaiden iän huomioiden, opettajat olivat tarkkoja palautteen annon määrästä ja ajankohdasta. Myös arvioinnilla tuettiin tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Arviointi keskittyi oppilaiden kehitykseen ja siinä painottui suoritusten lisäksi vahvasti liikunnan sosiaalinen puoli. Oppilaita tuettiin kannustamaan toisiaan ja ottamaan muita mukaan peliin ja tämä näkyi myös arvioinnissa. Arviointia pyrittiin pitämään mahdollisimman selkeänä oppilaille.

Opettajat olivat myös huolissaan oppilaiden liikkumattomuudesta. Ajankäytön suhteen opettajilla oli selkeä linja siinä, että liikuntatunneilla oppilaiden suorituksiin täytyi fokusoida eniten aikaa. Tällä taattiin oppilaille mahdollisuus kehittyä harjoiteltavissa asioissa ja saada mahdollisimman paljon toistoja sekä liikuntaa päiväänsä.

Myös ympäristö loi omat haasteensa tehtäväsuuntautuneet motivaatioilmaston luomiselle. Opettajat kokivat, että sopivien tilojen puute, yhteisten välineiden puute, oppilaiden välineiden puute ja teknologian puute vaikutti vahvasti siihen, etteivät he voineet toteuttaa liikunnanopetusta niin kuin olisivat halunneet. Tämä puolestaan heijastui suoraan oppilaiden motivaatioon. Paremmilla tiloilla ja välineillä opettajat olisivat tutkimuksen mukaan voineet tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa paremmin.

8 Luotettavuus

Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Teemahaastattelulla toteutetun tutkimuksen laatua lisää hyvin suunniteltu haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184-185.) Tässä tutkimuksessa haastattelurunkoa testattiin kahdella luokanopettajaopiskelijalla, joilla molemmilla on kokemusta liikunnanopetuksesta peruskoulussa. Haastattelurunkoa ja kysymyksiä viilattiin näiden jälkeen parempaan ja sopivampaan muotoon niin, että tutkimuksen pääteemojen lisäksi päästiin syventämään myös aineistoa yksityiskohtaisemmaksi ja lähemmäksi opettajien toimintaa ja ajatusmaailmaa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet vastasivat haastattelurungon valmiisiin kysymyksiin, mutta haastattelussa ilmenneiden opettajien tulkintojen ja teemojen mukaan, lisäkysymyksissä oli pieniä eroavaisuuksia.

Tutkimuksen puolueettomuutta korostaa se, että tutkija kuulee haastateltavaa itseään, eikä suodata kertomusta oman ennakko-oletuksensa läpi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Aineiston analysointivaiheessa pyrin mahdollisimman tarkasti pitämään omat ennakkokäsitykseni sivussa ja keskittymään aineistosta nousevien teemojen etsimiseen. Induktiivisessa aineistonanalyysissä tämä oli helpompaa, sillä omia ennakko-odotuksia ei juurikaan ollut, vaan opettajien vastausten perusteella muodostunutta aineistoa pystyi tarkastelemaan todella puolueettomasti. Deduktiivista aineistoanalyysia sen sijaan ohjasi valmis teoriapohja, joka kulki analyysivaiheessa mukana. Valmis teoriapohja helpotti omien ennakkokäsitysten sivuuttamista ja keskittymistä pelkästään teoriaohjaavien teemojen etsimiseen. Myöskään iällä, sukupuolella tai poliittisilla asioilla ei tässä tutkimuksessa ollut painoarvoa, joten tämänkaltaisetkaan mahdolliset ennakkokäsitykset eivät nousseet esiin.

Driskon ja Maschin (2015) mukaan perussisällönanalyysin validiteettia lisää päätelmien yksityiskohtainen kuvaaminen. Haastatteluaineiston sitaatit pitää myös olla lukijalle selkeitä. (Drisko & Maschi 2015.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan selittämään tutkimuksen johtopäätöksiä aineistosta

nousseiden vastausten perusteella. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse toimii luotettavuuden kriteerinä ja tässäkin tutkimuksessa tutkija on tutkimusväline, joka kuljettaa tekstiä aineiston, teorian ja henkilökohtaisemman pohdinnan välillä. Realistinen luotettavuusnäkemys kertoo puolestaan siitä, kuinka hyvin tutkimustekstissä kuvataan tutkimuskohdetta. Sisäinen validiteetti, eli tutkimuksen pätevyys, tarkoittaa miten hyvin teoria ja käsitteelliset määrittelyt kulkevat yhdessä. Se osoittaa tutkijan tieteenalan hallintaa. Ulkoinen validiteetti viittaa puolestaan tutkijan omien tulkintojen ja johtopäätösten, sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 211-214.) Tutkimuksen aikana olen pyrkinyt perustelemaan valintani mahdollisimman selkeästi. Tämän tutkimuksen sisäistä validiteettia nostaa tutkimuksen viitekehukseen tutustuminen jo kandidaiheessa ja sen syventäminen tähän pro gradu -tutkimukseen. Tutkimuksen tulosten yhteenveto (ks. 7.3) -osiossa olen pyrkinyt esittelemään aineistosta nousseet johtopäätökset ja yhdistelemään molempia tutkimuskysymyksiä ja löytämään niihin yhteyksiä. Pohdintaa -osiossa (ks. 9) olen pyrkinyt yhdistämään tulokset ja omat johtopäätökseni teoreettiseen viitekehukseen ja perustelemaan valintani teorian avulla mahdollisimman selkeästi ja tarkasti.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) avaa teoksessaan triangulaation käsitettä, joka pohjautuu Bloorin (1997) ajatukseen kvalitatiivisen tutkimuksen validiuden toteamisen toiseen pääasialliseen toimintatapaan. Triangulaation mukaisesti tämän tutkimuksen haastattelujen avulla saatua aineistoa on vertailtu teoreettiseen viitekehukseen ja sitä kautta haastateltavien tulkintoihin on haettu luotettavuutta ja myös saatu vahvistusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Tutkimuksessa on pyritty esittelemään tutkittavien kuvauksessa (ks. kappale 6.2) heidän omat käsityksensä liikunnasta mahdollisimman selkeästi, jotta lukija ymmärtäisi haastateltavien taustat ja käsitykset liikunnasta mahdollisimman hyvin. Haastatteluvaiheessa joi-tain tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä on avattu helpommin ymmärrettävään muotoon tai pilkottu osiin, jotta haastateltavat vastaisivat tutkimuksen kannalta oikeisiin kysymyksiin, eikä kysymyksenasettelu aiheuttaisi epäselvyyksiä vastauksissa. Kuitenkin kuljettaen samalla tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä rinnalla.

9 Pohdintaa

Tulokset suhteessa itsemääräämisteoriaan

Tuloksia tarkastellessa voidaan todeta opettajien toiminnan vastaavan Decin ja Ryanin (1985; 2000) itsemääräämisteorian tunnusmerkkejä. Opettajat tukivat toiminnallaan selkeästi oppilaiden pätevyyden tunnetta, sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta ja autonomiaa. Haasteita nähtiin varsinkin autonomian luomisen yhteydessä oppilaiden käytöksen puolesta. Opettajat olisivat halunneet tukea autonomiaa paremmin, mutta oppilaille ei uskallettu antaa vastuuta. Tutkimuksien mukaan (Hagger ym 2003; Ulstad ym 2016; Digelidis ym. 2003) autonomiaa lisäämällä oppilaiden motivaatio liikuntaa kohtaa kasvaa. Tässä kohtaa onkin mielenkiintoista pohtia mitä opettajat voivat seuraavaksi tehdä? Monessa esimerkissä opettajat lisäsivät oppilaiden autonomiaa ja tukivat oppilaiden motivaatiota, mutta joissakin tapauksissa opettajat eivät voineet näin tehdä, mikäli halusivat pitää oppitunnin järjestyksessä. Näin ollen myös tämän tutkimuksen perusteella opettajan lisäksi oppilaiden oman toiminnalla on todella suuri merkitys oman motivaation ja koko liikuntatunnin motivaatioilmaston muotoutumiselle. Liukkonen ja Jaakkola (2013) huomauttavatkin, ettei liikunnanopettajalla ole mahdollisuutta vaikuttaa suoraan oppilaiden motivaatioon liikunnassa, mutta muokkaamalla sosiaalista ilmapiiriä, voidaan edistää sisäisen motivaation syntymistä (Liukkonen & Jaakkola 2013, 301.)

Pätevyyden tunteen kokemisella on positiivinen yhteys oppilaiden viihtyvyyteen ja aktiivisuuteen (Jaakkola ym. 2015). Tämä tutkimus tukee Jaakkolan tutkimustuloksia, sillä opettajat mainitsivat usein oppilaiden jäävän sivuun heikkojen taitojensa takia. Usein esteenä oli myös kesken harjoitusten vaikeutuneet tehtävät, jotka koettiin omiin taitoihinsa nähden liian haastaviksi. Seurauksena oli poisjääntejä ja selkeitä puutteita liikunnasta viihtymiseen. Sollerhedin (2008) tutkimus osoitti pätevyyden kokemisen ja liikunnallisen elämäntavan yhteyden ja onkin huolestuttavaa, että opettajien näkemyksien mukaan pätevyyden takia sivuunjäännit olivat yleisiä. Tämä on myös haaste opetussuunnitelman kanssa, sillä opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan liikunnanopetuksen tehtävä on

ohjata oppilaita aktiiviseen ja liikunnalliseen elämäntapaan myös koulun ulkopuolella. Pätevyyden tunne ja oppimisen kokemukset painottuvat varsinkin tehtävien uuden taidon harjoittamisen alkuvaiheessa (Jaakkola 2010; Roberts 2001.) Tämä tukee tämän tutkimuksen opettajien näkemyksiä, jossa heikkojen taitojensa takia oppilaat eivät halunneet osallistua, koska eivät uskoneet pärjäävänsä. Opettajat kuitenkin pääsääntöisesti tukivat oppilaiden pätevyyden tunnetta eriyttämällä tehtäviä ja antamalla positiivista ja kehuva palautetta Epsteinin (1989) Target -mallin mukaisesti. Tämäkään ei silti tuntunut kaikkien kohdalla riittävän.

Syynä poisjäänteihin nähtiin myös murrosiän kynnyksellä oman itsetuntonsa kanssa painivia oppilaita, jotka olivat erittäin tarkkoja omasta sosiaalisesta asemastaan vertaistensa silmien alla. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus koettiin myös tutkimusten mukaan todella tärkeänä motivaatioon liittyvänä asiana. (Deci & Ryan 1985; 2000; Standage 2005). Opettajien mukaan oppilaat kokivat, että oma sosiaalinen asema oli paikoin niin tärkeä, että se meni jopa opetussuunnitelman edelle. Kavereiden edessä ei itseään sopinut nolata, joten parempi oli olla yrittämättä ja riskeeraamatta mainettaan. Myös sosiaalinen paine osallistumiseen ja sitä kautta kasvojensa menettämiseen tunnistettiin, jos vertaiset eivät myöskään osallistuneet. Tämä oli kuitenkin tutkimuksen mukaan melko vähäistä. Murrosiän kynnyksellä olevien oppilaiden sosiaalinen toiminta nähtiin siis erityisen tärkeänä ja sitä verrattiin nuorempiin oppilaisiin, jotka eivät näitä haasteita niinkään kohdanneet. Tämän tuloksen voidaan nähdä tukevan Nagpaulin ja Chenin (2019) tutkimusta, jossa syrjäytymisvaaraan kuuluvien oppilaiden tärkein motivaation lisäjä oli sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne. Molemmissa, niin epävarmuus murrosiän kynnyksellä ja epävarmuus sosiaalisista suhteista syrjäytymisvaarassa olevilla, yhdistyy tarve hyväksytyksi tulemisesta.

Tulokset suhteessa tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon

Kuten Kokkosen ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa tulee ilmi, ei itsemääräämisteoria ja tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ole toisistaan kaukana ja erilisiä asioita. Psykologisten perustarpeiden täyttymisen ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston muodostumisen yhteys on merkittävä (Kokkonen ym. 2020.) Myös Epsteinin (1989) Target -malli sisältää paljon itsemääräämisteoriana (Deci & Ryan 1985; 2000) liittyviä asioita, kuten pätevyyden tunteen kohottaminen oman tasoisilla tehtävillä, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen kannustavalla palautteella ja ryhmätoiminnalla, sekä autonomian lisääminen antamalla oppilaille vastuuta liikuntatuntien tapahtumista.

Garcia-Gonzales kumppaneineen (2019) huomasivat myös yhteyden, jossa psykologisia perustarpeita tukemalla motivaatioilmasto muodostuu tehtäväsuuntautuneeksi. Puolestaan minäsuuntautunut motivaatioilmasto oli yhteydessä ahdistukseen ja vähäiseen viihtyvyyteen (Garcia-Gonzales ym. 2019). Myös itsemääräämisteorian mukaan, jos jokin psykologinen perustarve ei toteudu, itsemäärääminen vähenee ja motivaatio toimintaa kohtaa ei pääse kasvamaan (Liukkonen & Jaakkola 2013; Deci & Ryan 1985; 2000). Myös tässä tutkimuksessa, kun oppilaat saivat valita oman tasoisensa tehtävän valitessaan rennon ja kovan pelin välillä, harjoitella yhdessä omantasoisten vertaistensa kanssa ja kehuessaan kaveria ja saatuaan kannustavaa palautetta, voidaan huomata, että myös opettajien vastausten mukaan näillä keinoilla oppilaiden motivaatio toimintaa kohtaa lisääntyi. Tämä vaikutti myös koko ryhmän motivaatioilmastoon.

Opettajien tehtävä oli myös haastava, kuten tuloksista tulee ilmi. Liukkonen ja Jaakkola (2013) painottavat, että myös oppilaiden tavoiteorientaatiolla on vaikutus liikuntatuntien motivaatioilmaston muodostumisessa (Liukkonen & Jaakkola 2013, 300.) Tässäkin tutkimuksessa joidenkin oppilaiden voidaan nähdä olevan todella minäsuuntautuneita, sillä esimerkiksi tappio jalkapalloturnauksessa vaikutti niin voimakkaasti, että seurauksena oli muiden pelien häiritseminen. Tämä tukee Kokkosen ja kumppaneiden huomioita. Heidän tutkimuksessaan minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla oli yhteys häiritsevään ja impulsiiviseen käytökseen (Kokkonen ym 2020.) Tässä tutkimuksessa opettajat nostivat esille

kilpailuhenkisyiden useaan otteeseen. Oppilaiden nähtiin vertailevan omaa suoritustaan muiden suorituksiin aivan kuten minäsuuntautuneessa tavoiteorientaation mallissa (Soini 2006.) Kilpailujen suosimiselle tai kieltämiselle ei nähdä perusteita (Liukkonen & Jaakkola 2013), vaan kilpailujen vertailevan luonteen takia se on paikka myös kehittää pettymyksen tunteita, niiden käsittelyä ja yhteistyötaitoja (Bernstein ym 2011; Laakso 2007.) Tämän tutkimuksen mukaan oppilaiden tunnetaitojen hallinta oli suuri haaste, sillä siinä nähtiin olevan paljon puutteita. Tunnetaitojen puute oli koulussa huomioitu ja liikuntatuntien lisäksi niitä harjoiteltiin myös luokkatilanteissa. Opettajien mukaan tunnetaitojen kehittyminen näkyy liikuntatunneilla, jolloin kilpailuja on helpompi järjestää. Tämä tukee myös Liukkosen ja Jaakkolan näkemystä kilpailuista, joissa ne ovat positiivinen asia, jos tunnilla vallitsee tehtäväsuuntautuneisuus (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Tulosten suhde opettajan toimintaan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisessa Target -mallin mukaan

Kuten yhteenvedossa (ks, kappale 7.3) toin esille, tässä tutkimuksessa opettajan toiminnot tukivat tehtäväsuuntautunutta motivaatiota kaikilla Epsteinin (1989) määrittelemillä kuudella Target -mallin osa-alueilla, joita ovat tehtävät, opettajan auktoriteetti, palautteen antaminen, ryhmittelyperusteet, arviointi ja ajankäyttö. Tässä kappaleessa tuon tarkemmin esille, miten opettajien toiminnot ovat yhteydessä Target -malliin ja aiempaan tutkimustietoon. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmastolla, itsemääräämisteorialla ja tavoiteorientaatioteorialla on yhteyksiä, eivätkä ne ole irrallisia keskenään. Tästä syystä Target -mallin tarkastelussa nousee myös aiemmin mainittuja tuloksia, mutta tämän osion tarkoituksena on yhdistää aiemmat tulokset Target -mallin yhteyteen.

Tehtävien kuuluu Target -mallin mukaan vastata oppilaan omaa taitotasoa, jotta motivaatio toimintaa kohtaa säilyy ja voi kasvaa (Liukkonen & Jaakkola 2013; Epstein 1989.) Tehtävien ollessa oikean tasoisia voi oppilas saada pätevyyden tunnetta, joka tukee tutkimusten mukaan oppilaiden viihtyvyyttä ja motivaatiota liikuntaa kohtaan (Cairney ym. 2012; van Aart 2017.) Tässä tutkimuksessa opettajat eriyttivät tehtäviä ja varsinkin heikompi tasoisille oppilaille pyrittiin antamaan

oman taseisia tehtäviä. Tutkimuksen mukaan oman taseiset tehtävät saivat oppilaat osallistumaan tehtäviin huomattavasti enemmän. Tämä näkyi myös kaikille yhteisissä tehtävissä niin, että matalankynnyksen ryhmäleikit sai kaikki oppilaat pääsääntöisesti innostumaan. Oppilaat saivat näin onnistumisen kokemuksia, joka tukee pätevyiden tunnetta liikunnassa vahvistamalla oppilaiden itseluottamusta omiin kykyihinsä (Treasure & Roberts 1995.)

Aiemmin toin esille, miten itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1985; 2000) olennainen psykologinen perustarve, autonomia, on yhteydessä oppilaiden motivaatioon. Opettajien *auktoriiteetti* on vahvasti yhteydessä autonomiaan muokatesaan liikuntatunnin motivaatioilmastoa tehtäväsuuntautuneeksi niin Epsteinin (1989) Target -mallin mukaan, kuin muiden tutkimusten (Soenens ym 2018; Ulstad ym 2016; Hagger ym 2003.) Tässä tutkimuksessa oppilaat saivat vastuuta tuntien sisällöistä ja tunnin aikana tapahtuvasta toiminnasta aiemmin esitellyistä haasteista huolimatta. Opettajat pyrkivät mahdollisuuksien mukaan toteuttaa oppilaiden toiveita. Selkeimmin autonomian lisääminen näkyy vapaudessa valita oman taseisia tehtäviä. Opettajat eivät jakaneet oppilaita vertailevasti taitotasoihin, vaan oppilaat saivat itse valita oman tunteensa mukaan. Oppilaat saivat myös valita useiden eri lajivaihtoehtojen välillä. Oppilaiden kuunteleminen ja toiveiden toteuttaminen lisää liikuntamotivaatiota ja luo tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa (Treasure & Roberts 1995.)

Palautteen antamisen kuuluu olla rakentavaa ja kehittävää. Sen pitää keskittyä oppilaan henkilökohtaiseen kehitykseen sen sijaan, että keskittyminen on ikäluokan yleisten normien vertailussa. (Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2013.) Tässä tutkimuksessa palautetta annettiin todella kannustavasti ja pääsääntöisesti henkilökohtaisesti aivan kuten Target -mallin mukaan kuuluukin. Haasteena nähtiin nimenomaan oppilaiden sosiaalinen asema ja opettajat olivat sensitiivisiä ja tarkkoja palautteen annon määrästä ja laadusta, jotta negatiivisia vaikutuksia ei positiivisestakaan palautteesta kertyisi. Treasuren ja Robertsin (1995) mukaan liikuntatuntien avoimuuden takia palaute on usein julkista, mutta on keskityttävä henkilökohtaisempaan palautteeseen. Näin opettajat tutkimuksen mukaan myös toimivat, mutta välillä palaute oli myös julkista. Tunnin jälkeen sai myös vertaispalautteen avulla kehua kaveria. Kehumisella ja positiivisella palautteella myös

tuetaan sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta, jolla on positiivinen yhteys motivaation kasvuun (Standage ym. 2005.) Liikuntatunneilla tehdään yhteistyötä ja tuetaan toisia, joka on loistava paikka lisätä myös sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Jaakkola 2010.) Näin ollen julkisesti tapahtuvankin palautteen, jossa vertaiset antavat positiivista palautetta toisilleen voidaan nähdä tukevan tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

Ryhmittelyn tulisi sisältää mahdollisimman vähän sosiaalista vertailua ja olla mahdollisimman heterogeenisiä. Opettajien ryhmittelyperiaatteet perustuivatkin vahvasti oppilaiden omaan päätöksentekoon, jolla samalla tuettiin oppilaiden autonomiaa. (Treasure & Roberts 1995.) Sosiaalista vertailua vähennettiin esimerkiksi puhumalla ”kovemmasta” ja ”rennommasta” pelistä. Tällä vältettiin nimen omaan taitotason mukaista vertailua. Jos opettajan olisivat käyttäneet ryhmittelyssä nimitystä ”paremmat” ja ”huonommat” olisi se varmasti leimannut oppilaita enemmän ja aiheuttanut ahdistusta. Aivan kuten Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin mukaan kapteenijako aiheuttaa sen taitotasojen vertailevan luonteen takia (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011.) Oppilaiden oman tunteen mukaan heillä oli myös mahdollisuus valita oman taitotasonsa mukaisia tehtäviä, vaikka kyse ei ollut pelistä. Ryhmiin sai valikoitua oman tunteen mukaan. Tämä osaltaan tukee ryhmien heterogeenisyyttä, sillä opettaja ei suoraan vaikuta oppilaiden ryhmien muodostumiseen.

Toisaalta ryhmät todennäköisesti muokkaantuvat saman tasoisten oppijoiden kanssa, jolloin oppilaat saavat enemmän pätevyyden kokemuksia. Ryhmien heterogeenisyyttä korostaa tässäkin se, että oppilaita ei suoraan jaotella sukupuolen, koon tai taitojen puolesta vaan oppilaat saavat itse valita ryhmän. Opettajat toimivatkin lähinnä ohjaajina ja tällöin kontrolli oli pienempää ja autonomiaa pystyttiin tukemaan. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Samat periaatteet näkyivät myös paritehtävissä, joissa opettajat myös pohtivat parien valinnan hyötyjä ja haittoja. Joskus olisi parempi myös rikkoa klikkejä ja antaa valmiita ryhmiä, mutta opettajat päätyivät kuitenkin siihen, että oppilaiden oma vapaus valita johtaa parempiin lopputuloksiin. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa edisti myös vaihtelu parityöskentelyn ja erilaisten ryhmittelyiden välillä (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Arvioinnissa opettajan toiminnalla on yhteys oppilaiden motivaatioon (Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2013.) Kuten Epsteinin (1989) Target -mallissa, myös tässä tutkimuksessa painotettiin suoritukseen perustuvaa arviointia, eikä oppilaiden persoonaan liittyviä tekijöitä arvioitu. Opettajat pyrkivät keskustelemalla ja havainnoimalla tarkkailemaan oppilaiden kehitystä erilaisissa taidoissa. Target -mallissa painotetaan myös itsearvioinnin merkitystä (Treasure & Roberts 1995.) Tässä tutkimuksessa ei painottunut opettajien vastauksissa esille itsearviointia, vaan arviointi perustui enemmän opettajien omiin havaintoihin. Osa opettajista kuitenkin ohjasi oppilaita arvioimaan omaa toimintaansa, esimerkiksi tekemällä oppimisen tavoitteet ja arvosanat erittäin selkeäksi, niin taitaville oppilaille kuin heikommillekin oppilaille, jolloin oppilas pystyi itse arvioimaan ja vaikuttamaan toimintaansa. Opettajat käyttivät paljon vertaisarviointia ja sitä eritoten positiivisessa mielessä, jotta ilmapiiri säilyi hyvänä ja arviointia ja palautetta oli mukava saada. Tämän nähdään edistävän tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa huomioimalla oppilaiden osuus yhteistyön ja ryhmähengen kehittämisessä (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Oppilailla oli mahdollisuus ehdottaa luokkatoverille hyvää merkintää Wilmaan, jonka opettaja hyväksyi. Tällä tuettiin varsinkin sosiaaliseen asemaan liittyviä haasteita, joissa tärkeää on säilyttää kasvonsa vertaisten ympärillä. Tämä linkittyi motivaatioon myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kautta (Standage 2005.) Arviointi ei myöskään ollut julkista ja edistänyt sosiaalista vertailua. Murrosiän kynnyksellä olevien nuorten epävarmuus oli opettajilla tiedossa ja se koettiin myös haasteena. Tällöin erityisesti oppilaantuntemusta korostettiin. Nämä tiedostamalla pyrittiin olemaan erityisen tarkkoja, ettei myöskään arvioinnilla aiheuteta sosiaalista vertailua, jolla on yhteys negatiivisiin vaikutuksiin motivaatiossa (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Ajankäytön tulee Target -mallin mukaan olla joustavaa, jotta oppilailla on mahdollisuus harjoitella ja kehittyä tehtävissä. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto antaa vain rajatun määrän yrityksiä, jonka jälkeen oppilaita on mahdollista vertailla keskenään (Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2013.) Tässä tutkimuksessa painottui oppilaiden mahdollisuus toistoihin ja harjoitteluun, joka tukee tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Opettajat muokkasivat tuntisuunnitelmiin tilanteen vaatiessa aivan kuten Target -mallin mukaan kuuluukin (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Ajankäytön hallintaan liittyi vahvasti ryhmäntuntemus, joissa

opettajat muokkasivat tuntia ryhmän edun mukaisesti. Tämä nähtiin myös haasteena, sillä monipuolisten tehtävien tekeminen ei kaikilla ryhmillä onnistunut. Näihin vaikuttivat oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät haasteet. Näin ollen aina ei opettajilla ollut mahdollisuutta tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa niin kuin olisivat halunneet.

Tutkimuksen hyödyt ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Motivaatiotutkimusta on tehty paljon ja tämän tutkimuksen kannalta taustatyöni pohjalta olennaisimmat motivaatioteoriat on otettu tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tämän tutkimuksen tarkoitus on saada tietoa helsinkiläisen peruskoulun liikuntatuntien aikana tapahtuvasta toiminnasta. Mahdollisuuksien mukaan tästä tutkimuksesta saatua tietoa voi hyödyntää liikunnanopetuksen kehittämässä, sekä ymmärtää oppilaiden motivaatioon liittyviä haasteita ja sitä kautta parantaa liikunnanopetusta.

Aiemmin esittelemäni tutkimukset ovat käsitelleet tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomista, mutta tämänkin tutkimuksen aikana on tullut esille, että se voi olla vaikeaa. Tämän takia on mielenkiintoista tuoda teoriaa lähemmäs käytäntöä ja tunnistaa haasteita, joita opettajat kohtaavat oppituntien aikana ja saada sitä kautta lisää tietoa liikuntatuntien kehittämiseen. Tämä tutkimus tuo esille haasteita, mutta ei suoraa anna tietoa, miten näitä haasteita voidaan ratkaista. Kuitenkin tutkimusta oli todella mielenkiintoista tehdä ja olisikin mielenkiintoista viedä tutkimusta pidemmälle ja selvittää tarkemmin keinoja näiden haasteiden voittamiseen käytännön tasolla. Olisi myös mielenkiintoista selvittää esiintyykö samankaltaisia haasteita myös muissa kouluissa.

Tämä tutkimus koski opettajien näkemyksiä. Olisikin mielenkiintoista viedä tutkimusta myös oppilaiden tasolle ja nähdä miten oppilaat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston ja siihen vaikuttavia haasteita lisääviä tekijöitä käytännön tasolla. Tärkeää on myös, että opettajat tiedostavat tehtäväsuuntauneen motivaatioilmaston vaikutukset oppilaiden motivaatioon. Tekemällä motivaation kannalta oikeita tiedostettuja ja tiedostamattomia ratkaisuja, voidaan vähentää oppilaiden

liikuntatunteihin liittyvää ahdistusta ja kasvattaa oppilaiden motivaatiota liikuntaa kohtaan, jolla on tämänkin tutkimuksen aikana esille nostettujen tutkimusten mukaan vaikutusta opetussuunnitelman perusteiden (2014) tärkeään tavoitteeseen, eli liikunnallisen elämäntavan kasvuun. Liikunnallisella elämäntavalla puolestaan vältetään liikkumattomuuden aiheuttamia sairauksia ja näin opettajien toiminnoilla voidaan ehkäistä kansanterveydellisiä ongelmia.

Lähteet

Ames, C. (1992b.) Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261-271

Baena-Extremuera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Ortiz-Camacho, M.D.M. (2015.) Predicting satisfaction in physical education from motivational climate and self-determined motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 210–224

Barkoukis, V., & Hagger, M. S. (2013). The trans-contextual model: perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 353-372.

Bernstein, E., Phillips, S. R. & Silverman, S. (2011.) Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 30 (1), 69–83.

Biddle, S. J. H. & Soos, I. (1997.) Social-cognitive predictors of motivation and intention in Hungarian children. Teoksessa R. Lidor & M. Bar-Eli (toim.) *Innovations in sport psychology: Linking theory into practice. Proceedings of the 9th World Congress of Sport Psychology*. International Society of Sport Psychology, 121-123.

Biddle, S. J. H. (2001.) Enhancing motivation in physical education. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 101-127.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation. The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of taskinvolving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa. Teoksessa: P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 25-41.

Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 9, 26.

Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1984). It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative response to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71, 688-700.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000.) The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227 – 268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008.) *Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains*. Canadian Press.

Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K. & Christodoulidis, T. (2003.) A one - year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise* 4, 195-211.

Drisko, J., Maschi, T., (2016.) *Content Analysis*. Oxford University Press, New York, NY.

Duda, J.L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. Teoksessa J.L. Duda (toim.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* 21- 48. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Duda, J. L. (2001.) Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129-182.

Epstein, J. L. (1989.) Family structures and student motivation: A developmental perspective. Teoksessa C. Ames, & R. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. San Diego, CA: 259-295.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino

Garcia-Gonzalez, L., J. Sevil-Serrano, A. Abos, N. Aelterman, and L. Haerens. (2019.) The Role of Task and EgoOriented Climate in Explaining Students' Bright and Dark Motivational Experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 24 (4): 344–358.

Gould, D., & Horn, T. (1984). Teoksessa J. M. Silva & R. S. Weinberg (toim.), *Psychological foundations in sport*. Champaign, IL; Human Kinetics Press.

Gray, S., Mitchell, F., Wang, J. C. K. & Robertson, A. (2018.) Understanding students' experiences in a PE, health and well-being context: A self-determination theory perspective. *Curriculum Studies in Health and Physical Education* 9 (2), 157–173.

Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T. & Biddle, S. J. H. (2003.) The processes which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A transcontextual model. *Journal of Educational Psychology* 95, 784-795.

Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (toim.) (2007.) *Self-determination theory in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000.) *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki University Press.

Huisman, T. (2004.) *Liikunnan arviointi peruskoulussa. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen*. Helsinki. Opetushallitus.

Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2006.) Changes in students' self-determined motivation and goal orientation as a result of motivational climate intervention within high school physical education classes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* 4, 324-346.

Jaakkola, T. & Digelidis, N. (2007). Establishing a positive motivational climate in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Auweele, D. Alfermann, B.

Jaakkola, T. (2010.) *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Watt, A. & Liukkonen, J. (2015.) Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*.

Jagacinski, C. & Nicholls, J. (1984) Conceptions of effort and ability and related affects in task-involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.

Kalaja, S. (2012.) *Fundamental movement skills, physical activity, and motivation toward Finnish school physical education: a fundamental movement skills intervention*. Studies in sport, physical education and health 183. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Kokkonen, J. (2003.) Changes in students' perceptions of task-involving motivational climate, teachers' leadership style, and helping behaviour as a result of modifications in school physical education teaching practices. *Research reports on sport and health* 138. Jyväskylä: Likes Research Center for Sport and Health Sciences.

Kokkonen, J., Gråstén, A., Quay, J., Kokkonen, M. (2020.) Contribution of motivational climates and social competence in physical education on overall physical activity. A self-determination theory approach with a creative physical education

twist. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2020. 17, 5885.

Laakso, L. Nupponen, H. & Telama, R. (2007.) Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 42–63.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. (2007.) Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit, 157–170.

Liukkonen, J. Jaakkola, T. (2013.) Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) 2013. Liikuntapedagogiikan oppimistulokset. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lintunen, T. (1995.) Self-perceptions, fitness, and exercise in early adolescence: a four- year follow up study. *Studies in sport. Physical education and health* 41. University of Jyväskylä.

Lintunen, T. (2002.) Liikunta ihmisen elämänselämyksessä. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. Huovinen, T. & Kytökorpi, L. Näkökulmia Liikuntapedagogiikkaan. Helsinki. WSOY.

Maehr, M.L., & Midgley, C. (1991.) Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.

Nagpaul, T., & Chen, J. (2019). Self-determination theory as a framework for understanding needs of youth at-risk: Perspectives of social service professionals and the youth themselves. *Children and Youth Services Review*, 99, 328-342.

Nicholls, J. G. (1989.) The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nurmi, J-E. & Salmela- Aro, K. (2017.) Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 9-17.

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011.) Liikunnanoppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2011: 4.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. (2014.) Helsinki: Opetushallitus.

Read, S. (2017.) Henkilökohtaisten tavoitteiden geneettinen perusta. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 18-31.

Roberts, G. C. (2001.) Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs, and the motivational climate. Teoksessa G.C. Roberts (toim.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50.

Roberts, G. C. (2012). Motivation in sport and exercise from an Achievement Goal Theory perspective: After 30 years, where are we? Teoksessa G.C. Roberts & D. Treasure (toim.), *Advances in motivation in sport and exercise*. 3. painos, 5-58. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ranto, E. (2018.) *Valtioneuvoston selonteko liikunta politiikasta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000.) Daily wellbeing: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26, 419 – 435.

Ruohotie, Pekka. (1998.) *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki. Edita.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: The Guilford Press.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (2002.) *Mikä meitä liikuttaa – modernin motivaatio-psykologian perusteet*. Jyväskylä. PS-Kustannus.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Van Petegem, S. (2018). *Autonomy in adolescent development: Towards conceptual clarity*. Oxon, UK: Routledge.

Soini, M. (2006.) *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla*. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120.

Sollerhed, A. C., Apitzsch, E., Råstam, L. & Ejlerthsson, G. (2008.) Factors associated with young children's self-perceived physical competence and self-reported physical activity. *Health Education Research*, 23, 125–136.

Standage, M. & Treasure, D.C. (2002.) Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 72, 87–103.

Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006.) Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100–110.

Telama, R. (2000.) Kuinka Liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluiässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi- miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Jyväskylä: Likes- tutkimuskeskus, 71–80

Treasure, D.C. (1993.) A social-cognitive approach to understanding children's achievement ment behavior, cognitions, and affect in competitive sport. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (1995.) Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. *Quest*, 475-489.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørenbø, Ø., & Deci, E. L. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6, 27-41

Vallerand, R. J. (1997.) Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Teoksessa M. P. Zanna, (toim.), *Advances in experiential social psychology* (s. 271-360). San Diego CA: Academic Press.

Vallerand, R. J. (2001.) A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa G. Roberts (toim.), *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.

van Aart, I., Hartman, E., Elferink-Gemser, M., Mombarg, R., & Visscher, C. (2017). Relations among basic psychological needs, PE-motivation and fundamental movement skills in 9–12-year-old boys and girls in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 22:1, 15-34.

Vasalampi, K. (2017.) Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS- kustannus. 54-65.

Vasankari, T. & Kolu P. (2018.) Liikkumattomuuden lasku kasvaa – vähäisen fyysisen aktiivisuuden ja heikon fyysisen kunnon yhteiskunnalliset kustannukset. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 31/2018.

Weinberg, R. S. & Gould, D. (2007.) *Foundation of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Yli-Piipari, S., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2009). Koululaisten fyysisen aktiivisuuden seuranta 6. luokalta 8. luokalle. *Liikunta & Tiede* 46(6), 61–67.

Yli-Piipari, S. (2011.) Nuoret arvostavat koululiikuntaa: Usko omaan kykyihin lisää liikunta-aktiivisuutta. Liikunta & tiede 48 (4), 20–24

